

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA



A FILOSOFIA NO ESPAÇO ESCOLAR

Luísa Margarida de Mendonça Freire Nogueira

DOUTORAMENTO EM FILOSOFIA
ENSINO DA FILOSOFIA

2008

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA

A FILOSOFIA NO ESPAÇO ESCOLAR

Luísa Margarida de Mendonça Freire Nogueira

DOUTORAMENTO EM FILOSOFIA
ENSINO DA FILOSOFIA

Tese orientada pelo Professor Doutor Pedro M. S. Alves e pelo
Professor Doutor Leonel Ribeiro dos Santos, co-orientador.

2008

Ao Gil

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, quero agradecer ao Professor Doutor João Paisana, que já não está entre nós. Porque os Seminários de Mestrado que com ele realizei, a dissertação de Mestrado de que foi Orientador, foram fundamentais na minha formação académica. No seu pensamento encontrava a clareza e o rigor da Filosofia; nele, o gosto pela comunicação do Mestre. Para além disso, a possibilidade que me deu de participar no projecto da Revista *Phainomenon*, de que foi fundador, constituiu-se como uma experiência única, *desinteressada*, de debate e de partilha intelectuais.

Ao Professor Doutor Pedro Alves, Orientador desta tese, agradeço a disponibilidade, a leitura atenta, as correcções oportunas e, principalmente, o ter acreditado que este projecto se podia concretizar. Sem o seu estímulo, as suas palavras certas, dificilmente teria conseguido iniciar, prosseguir e concluir este trabalho.

Ao Professor Doutor Leonel Ribeiro dos Santos, co-orientador desta tese, cujo Seminário de Doutoramento, «Filosofia da Educação», que frequentei no ano lectivo de 2003/2004, foi tão importante, agradeço especialmente a orientação bibliográfica, as observações pertinentes e a confiança sempre depositada.

Por último, devo referir que esta investigação também foi possível pela situação de equiparação a bolseira, que solicitei à Direcção Geral dos Recursos Humanos da Educação e me foi concedida, anualmente, entre os anos de 2002/2003 e 2005/2006.

*Resistamos à ilusão de supor que tudo pode ser inundado de luz.
Deixaríamos de ver.*

Eduardo Lourenço

RESUMO

A FILOSOFIA NO ESPAÇO ESCOLAR

Esta investigação tem como objecto de estudo a Filosofia escolar. Está centrada entre a primeira Reforma do Ensino Secundário em 1905 e a última Reforma do Ensino Liceal do Estado Novo, em 1947/48. Consiste numa análise e interpretação do percurso de constituição da Filosofia como disciplina escolar através dos elementos mediadores que a transformam num saber ensinável no Liceu. Finalidades educativas, programas de ensino, manuais escolares e uma estrutura curricular e administrativa configuram a Filosofia como disciplina escolar. Procurou-se uma perspetivação diacrónica e sincrónica destes diferentes elementos, em relação com a política de ensino e de educação, com determinadas concepções do espaço público e do valor do próprio saber. Acompanhando a génese de alguns equívocos associados ao valor formativo da disciplina, detectando os pressupostos filosóficos dos diferentes programas que representam a dominância de uma determinada Filosofia no ensino, ressaltando a importância de alguns manuais e das relações não lineares entre estes e os programas, mostrando os procedimentos de aprovação oficiais dos manuais ao longo do Estado Novo, estabelece-se o perfil e os traços configuradores da Filosofia no Ensino Liceal.

As dificuldades pelas quais o saber filosófico passou no seu percurso de constituição como disciplina escolar são, no entanto, partilhadas por qualquer *ciência* com expressão na escola sempre que a orientação da política educativa interfira directamente nos processos de mediação do saber e que os mecanismos do poder se exerçam de forma activa e orientada sobre o espaço escolar.

Filosofia escolar; programas; manuais; espaço público; poder

ABSTRACT

PHILOSOPHY IN THE SCHOOL PLACE

The aim of this research is to investigate the subject of scholarly Philosophy in Portugal. Its fundamental temporal core begins in the first Reform of Secondary School in 1905 and lasts until the final Reform of the Estado Novo in 1947/48.

This dissertation attempts to interpret the mediating elements which have turned Philosophy into a scholarly subject, that is, Philosophy as a teachable subject in middle school. Philosophy as a scholarly subject is constituted by the following: educational objectives in general; school programmes; school textbooks; school *curricula* and administration structure.

The aforementioned mediating elements are analysed under a diachronic and synchronic perspective. We will then explore their links to education policies, to the conception of public space and to the value attributed to knowledge itself.

The formative value of Philosophy as a scholarly subject has given rise to some misunderstandings. This dissertation aims at explaining the origins of these misunderstandings and how they have come into play. The different school programmes rely on philosophical premises which represent the hegemony of a certain view of Philosophy. Our aim is to explain these premises. The connection between the several

school textbooks and the school programmes of the time was not always a linear one. This dissertation investigates how some came to gain importance and meaning.

However, the difficulties which have stricken philosophical knowledge in the process of becoming a scholarly subject are common to any “science” which is taught at school. They emerge whenever education policies interfere directly in the process of knowledge mediation; and whenever power is exerted in such a way as to actively interfere in the school place.

Scholarly philosophy; school programmes; school textbooks; public space; power

RÉSUMÉ

LA PHILOSOPHIE DANS L'ESPACE SCOLAIRE

Cette investigation a pour objet la philosophie scolaire. Elle se centre sur l'intervalle entre la première Réforme de l'Enseignement Secondaire en 1905 et la dernière Réforme de l'Enseignement Lycéen de l'«Estado Novo» en 1947/48. Elle se compose d'une analyse et d'une interprétation du parcours de l'établissement de la Philosophie en tant que discipline scolaire tenant compte des éléments médiateurs qui la transforment en un savoir enseignable au Lycée. Les finalités éducatives, les programmes scolaires, les manuels scolaires, le *curriculum* et l'organisation administrative configurent la Philosophie comme une discipline scolaire. On a cherché une perspectivation diachronique et synchronique de ces différents éléments, en les articulant avec la politique de l'enseignement et de l'éducation, ainsi qu'avec certaines conceptions de l'espace public et de la valeur du savoir. Le contour et les grands lignes qui configurent la Philosophie au sein de l'enseignement secondaire sont établies accompagnant la genèse de quelques équivoques associées à la valeur formative de la discipline, décelant les suppositions philosophiques des différents programmes qui signifient l'hégémonie d'une certaine Philosophie, soulignant l'importance de quelques manuels et leurs relations de non linéarité avec les programmes et présentant également les procédures d'approbation officielles des manuels pendant l'«Estado Novo».

Les difficultés que le savoir philosophique a éprouvées pendant son parcours d'établissement en tant que discipline scolaire sont, pourtant, partagées par toute science enseignée chaque fois que l'orientation politique éducative intervient directement dans le processus de médiation du savoir et que les dispositifs du pouvoir s'exercent de forme active et orientée sur l'espace scolaire.

Philosophie scolaire; programmes; manuels; espace public; pouvoir

ÍNDICE GERAL

Introdução

1. Problemas, orientação e objecto de investigação	1
2. Fontes de investigação e plano de trabalho	5

1ª Secção - A ESCOLA, O SABER E A EDUCAÇÃO NA I REPÚBLICA E NO ESTADO NOVO

Introdução	13
-------------------------	-----------

Capítulo 1 – O primado da educação no Estado Novo

1. Da instrução à educação e a desvalorização do espaço escolar enquanto lugar de transmissão do saber	21
2. Discurso pedagógico e discurso político: a formação dos «portugueses».....	35
3. A «verdade nacional» e o currículo escolar.....	41
3.1. Nacionalismo na educação: o contributo da Filosofia.....	47

Capítulo 2 – A acção educativa no Estado Novo e a construção do sujeito moral

1. A acção educativa, a escola e os seus agentes	57
2. A educação moral e a «posse das consciências»	68
3. A educação do carácter e da vontade.....	76

Capítulo 3 – O ensino e a educação na I República e no Estado Novo

1. Ensinar e educar: o lugar da formação moral	83
2. A questão do analfabetismo: significado de alguns equívocos	88

3. As relações entre a esfera pública e a esfera privada no Estado Novo e a desvalorização da «política»	96
4. A educação e o ensino: de direito do cidadão a prerrogativa do Estado-Nação.....	108

2ª Secção - REPRESENTAÇÃO ESCOLAR DA FILOSOFIA

Introdução	116
-------------------------	-----

Capítulo 1 – O nascimento da disciplina de Filosofia

1. A Filosofia e os Estudos Menores na Reforma de 1772: estatuto propedêutico	121
2. Filosofia e Retórica.....	125
3. Programa de Filosofia e compêndio aprovado: eclectismo e Genovesi.....	129
4. Os estudos filosóficos e o projecto das Luzes: contradições.....	134
5. As Reformas pós-pombalinas e a desvalorização do ensino secundário.....	142
6. Redução dos estudos filosóficos ao ensino secundário	145

Capítulo 2 – A disciplina de Filosofia: entre o prestígio e a decadência (de 1895 a 1926)

1. A Reforma de Jaime Moniz: a contradição entre a importância da disciplina e a sua situação curricular (1894-95).....	157
2. A Reforma de Eduardo José Coelho: o Positivismo e o lugar residual da disciplina de Filosofia (1905)	169

Capítulo 3 - Recuperação curricular da disciplina de Filosofia na I República

1. A Reforma da Instrução Secundária de José Pedro Martins (1917).....	177
2. A Reforma do Ensino Secundário de Alfredo Magalhães (1918)	179
3. A Reforma de Joaquim José de Oliveira (1919)	188

Capítulo 4 - A importância escolar da Filosofia sob o signo das Humanidades

1. A Reforma de 1926: redução curricular e manutenção do estatuto da disciplina de Filosofia	191
2. A superioridade do saber e do ensino filosóficos na legislação de Cordeiro Ramos (1929).....	196
2.1. As finalidades do Ensino Secundário	198
2.2. O desígnio de uma educação nacional.....	200
2.3. O papel director da disciplina de Filosofia	202
3. A Reforma de Carneiro Pacheco (1936).....	207
3.1. A acção formativa do ensino liceal.....	211
3.2. Objectivos do ensino liceal: a «cultura» e a «preparação para a vida»	213
3.3. A supremacia da Filosofia	217
4. A representação escolar da Filosofia na Revista <i>Brotéria</i> : a recepção da Reforma de 1936.....	220
5. A Reforma de Pires de Lima: confirmação do estatuto curricular da disciplina de Filosofia (1947-48).....	229

3ª Secção - PROGRAMAS DA DISCIPLINA DE FILOSOFIA

Introdução	239
-------------------------	------------

Capítulo 1 - A ruptura com a tradição no Programa de 1905 (Período da Monarquia Constitucional)

1. O Positivismo no Programa de 1905	245
--	-----

Capítulo 2 - A ausência da Metafísica nos Programas de 1918 e de 1919 (Período da I República)

1. O Programa de 1918: que positivismo?.....	249
1.1. As «Instruções»: sinais de inovação	255
2. O Programa de 1919: abertura à Metafísica	265

Capítulo 3 - Retorno paulatino da Metafísica nos Programas de 1926 a 1935

(Período da Ditadura Militar)

1. O Programa de 1926: a exceção	271
2. O Programa de 1929: o reaparecimento da Metafísica e uma nova representação escolar da disciplina.....	276
2.1. Influência francesa nos conteúdos programáticos de 1929	280
2.2. Influência francesa nas «Instruções»	285
3. A concepção de programa escolar na legislação de 1930 e de 1931	292
4. Os programas de 1930: deslocamento do centro de estudos	297
5. O programa de 1931	307
6. Os programas de 1934 e de 1935: inflexão moralizante e introdução da «moral cristã»	311
7. Os programas entre 1929 e 1935: continuidade e ruptura	320

Capítulo 4. - Espiritualismo cristão nos Programas de 1936, de 1948 e de 1954

(Período do Estado Novo)

1. O Programa de 1936: a presença oculta da Metafísica.....	323
1.1. Filosofia: um ensino elementar?	332
2. O Programa de 1948	334
2.1. Psicologia.....	336
2.2. Lógica, Teoria do Conhecimento e Metodologia	344
2.3. Ética e Estética: o reaparecimento da «moral cristã» e a visão moralizadora da arte	348
2.4. A afirmação da Metafísica	350
2.5. A questão da «Psicologia» como tema de abertura do programa: Psicologia <i>versus</i> Lógica	353
2.6. O professor: «servo da verdade»	360
2.7. Leituras aconselhadas: evidências e ambiguidades	364
2.7.1. Carrel e Mendes do Carmo: que Filosofia?	372
2.7.1.1. <i>O Homem esse desconhecido</i> de Alexis Carrel	372

2.7.1.2. <i>Porque Jurei Crer em Deus</i> de Mendes do Carmo	380
3. A orientação escolástico - tomista do programa espanhol de 1939 e a tibieza dos programas portugueses.....	385
4. Programa de 1954	390
5. Alterações no programa de 1954: a reforma anunciada	403

4ª Secção - ENSINO DA FILOSOFIA E MANUAIS ESCOLARES

Introdução	415
-------------------------	-----

Capítulo 1 - Da diversidade à estabilidade

1. Primeiro quartel do século XX: diversidade de orientações filosóficas	419
1.1. Divórcio entre programas e manuais	422
2. Entre a escassez editorial e a procura de estabilidade	439
2.1. A preocupação didáctica do manual de Hortêncio da Piedade Moraes	444
2.2. A orientação de filosofia cristã do Manual de Charles Lahr	447
2.3. A ascensão dos manuais de Eugénio Aresta.....	451
2.4. Riscos e ambiguidades de um ensino elementar e formativo	465

Capítulo 2 – O império do manual no Estado Novo

1. Compêndios em língua francesa: a importância da orientação filosófica	475
2. À procura do livro único.....	485
2.1. Contradição entre o Parecer e a decisão ministerial: o caso do <i>Compêndio de Filosofia</i> de José de Almeida Correia	487
2.2. O papel da Filosofia no Liceu no pedido de aprovação do <i>Compêndio de Filosofia</i> , de José Bonifácio Ribeiro e José da Silva, em 1940	491
2.3. Pareceres sobre o Manual de Eugénio Aresta: divergências	494
3. A hegemonia do Manual de Eugénio Aresta	499

Capítulo 3 – Manuais dissonantes

1. <i>Elementos de Filosofia</i> , de Vieira de Almeida e Augusto Reis Machado	505
1.1. O ensino da Filosofia: o significado de «elementar» e de «propedêutica» ...	508
1. 2. Os problemas filosóficos	509
2. <i>Filosofia</i> de Antonino de Sousa.....	519
3. <i>O Pequeno Manual de Filosofia</i> de Vasco de Magalhães-Vilhena.....	522

5ª Secção – A FILOSOFIA COMO SABER ESCOLAR

Introdução	527
-------------------------	-----

Capítulo 1 - Saber escolar

1. Saber e compendiação	531
2. A compendiação do saber filosófico	538

Capítulo 2 – O livro escolar

1. A questão do livro único na Reforma de 1895 e na Lei de Bases de 1936	545
2. Do professor-investigador ao professor-funcionário	548
3. O livro único para a disciplina de Filosofia no Estado Novo.....	553
4. O poder: formas de exercício.....	559
4.1. O dito e o não dito: evidências, omissões e ambiguidades	561

Capítulo 3 – Percursos à margem

1. A proposta de António Sérgio para o ensino da Filosofia em 1934.....	567
2. Sinais de renovação: a primeira publicação da <i>Breve Antologia Filosófica</i> de Joel Serrão e Jorge de Macedo (1948).....	570
3. <i>Textos de Filosofia</i> de Maria Luísa Guerra	579

Conclusão	585
Fontes e Bibliografia	601
Anexos	635
Anexo 1	637
Anexo 2	651
Índice das matérias	699
Índice onomástico	700

Introdução

1. Problemas, orientação e objecto de investigação

Para a Filosofia, surgida nos alvares do século VII a.C., o pensamento racional e crítico é uma exigência, e o seu lugar no campo do saber humano não depende das condições de circunstância que ditam o seu reconhecimento social, cultural ou institucional. Enquanto pensamento humano, do tempo e no tempo, tem passado por momentos de crise interna e de afirmação renovada sem que nenhum anúncio de morte se tenha alguma vez concretizado. Como *logos*, recolha de sentido, discurso e explicação racional, a Filosofia tem o seu destino unido ao da Ciência e ao da Cultura na qual teve origem, para a definição de cuja matriz contribuiu e com a qual continua a cooperar.

Nascida na *polis*, desde o início ligada directamente à formação e educação dos jovens, a Filosofia nunca perdeu a dimensão dialéctica e dialógica do seu método e do seu saber, nem a sua implicação existencial e prática.

Na relação que Sócrates estabelecia com os jovens e na atracção que sobre eles exercia a sua actividade interrogativa, encontramos o sinal de uma vocação pedagógica, ainda que paradoxal. É que, não só Sócrates não ensina, como não é certo que o verdadeiro objecto de ensino, a virtude, possa ser ensinável.

Na distinção kantiana entre filosofar e Filosofia, continuamos a encontrar uma direcção para o seu ensino, a «saída da menoridade», a orientação do pensamento no sentido da liberdade e da racionalidade, seja qual for o modo de operacionalizar estes conceitos.

De que Filosofia falamos quando nos referimos à Filosofia ensinada nas escolas? O Liceu, nome prestigiado que se referencia ao ensino filosófico aristotélico, foi o local onde se constituiu a Filosofia como objecto de estudo no ensino médio, à qual se foi associando uma determinada representação escolar e social do saber filosófico veiculada pelo sistema de ensino, pelos métodos, pelo currículo, pelos programas, pelos professores. Currículo e programas são, por sua

vez, aspectos de opções curriculares, filosóficas e pedagógicas directamente ligadas à política educativa e aos valores associados ao sistema de ensino e à escola.

Qualquer «objecto de ensino» se constitui na rede saber-programa-escola-política educativa e por ela se avalia. Nesta perspectiva, não há conteúdos abstractos que atravessem o tempo, o lugar e o modo. As matérias ensináveis constantes nos programas oficiais de ensino podem ser interpretadas sob o ponto de vista de opções filosóficas, embora pedagógica e didacticamente orientadas.

A situação escolar da disciplina de Filosofia (carga lectiva, programa, manuais...) é permeável às vicissitudes do campo político (de que a política escolar e educativa é uma parte) e às características do espaço cultural que, aliás, o pensamento filosófico também partilha. Razões internas ou razões externas à Filosofia justificarão vicissitudes do seu estatuto curricular, a existência de determinados programas e objectivos educativos ou a dominância de certos manuais. Deste modo, a nossa investigação sobre a disciplina de Filosofia não se pode circunscrever ao espaço limitado da escola. Procurámos perceber como é que a situação do ensino da disciplina pode ser compreendida também na relação com outros acontecimentos da história política e cultural, segundo um modelo holístico e de complexidade, em mútuas implicações.

O facto de a Filosofia se constituir como *matéria* de ensino manifesta uma possibilidade que ela tem inscrita. Importa analisar como essa possibilidade, a de se constituir como objecto de ensino, se tornou efectiva e, por outro lado, explicar como, num processo de contingências e lutas de poder, se tem jogado o seu destino na Escola. Nesta medida, o nosso ponto de vista está já situado numa história, que é a da disciplina escolar de Filosofia. A questão teórica e filosófica da ensinabilidade da Filosofia, que se liga precisamente à da mediação, não se constituiu aqui para nós como *problema*. O nosso ponto de partida é a existência histórica e factual de uma disciplina escolar, de um saber escolar e ensinável organizado didacticamente segundo um programa, no âmbito de um currículo de estudos e de uma política educativa. Abordamos a Filosofia tal como se foi

constituindo como disciplina no espaço escolar não superior, nos *Liceus*, criados em Portugal, em 1836, por Passos Manuel, através de programas de ensino, integração em objectivos educativos, ensinada através de livros escolares elaborados ou adoptados para o efeito e por meio de determinadas práticas pedagógicas. Se a produção filosófica pode, de algum modo, ser um trabalho solitário e pôr entre parênteses as questões que ao autor não interessarem, a transmissão do saber filosófico, no quadro de um sistema de ensino formal, exige que se relacione necessariamente com esta dimensão política, educativa e institucional.

Assim, devemos considerar a diferença entre o saber filosófico, considerado sob o ponto de vista da sua produção e o saber filosófico considerado sob o ponto de vista da sua transmissão, a nível de iniciação, como será o caso do Ensino Secundário. Consequentemente, lidamos com diferentes tipos de questões de que releva, no campo do saber filosófico em situação de ensino, a questão da prática lectiva concebida a partir das condições de recepção do discurso oficial. De facto, é desse modo que se opera e avalia a sua eficácia, é a esse nível que se vai sedimentando uma representação escolar e social da disciplina, a que se apresenta na escola como legítima representante da Filosofia, a que fala em seu nome. Assim, procuramos acompanhar o processo de constituição desta Filosofia escolar partindo da análise dos documentos que a configuram escolarmente a diferentes níveis (legislação geral de ensino, preâmbulos aos programas, programas, manuais) e que se concretiza através de uma prática lectiva tendencialmente uniforme.

O nosso projecto inicial propunha-se abarcar todo o século XX português, o que depressa se revelou demasiado ambicioso. A constatação da fraca produção de investigação sobre o ensino da Filosofia, especialmente no que se refere à primeira metade do século XX e, muito particularmente, no que se refere ao período tão rico e fecundo, do ponto de vista pedagógico, da I República, a par do reconhecimento das radicais mudanças na política educativa ocorridas a partir de Abril de 1974, levaram-nos a concluir que esse seria uma tarefa desmesurada, sem

possibilidades de ser levada a bom termo no contexto em que se insere este nosso trabalho.

Assim, a presente investigação encontra-se balizada pela primeira Reforma do Ensino Secundário do século XX, em 1905, e pela Reforma do Ensino Liceal de 1947/48, a última grande Reforma do Ensino Liceal do Estado Novo, que permanecerá em vigor, nas suas linhas fundamentais, até à queda do regime em 1974. O nosso trabalho debruça-se sobre o ensino da Filosofia no espaço dos Liceus, nos primeiros cinquenta anos do século XX, atravessando os períodos históricos da Monarquia Constitucional, I República, Ditadura Nacional e Estado Novo. Contudo, o tipo de abordagem e o nível de aprofundamento que fazemos relativamente a cada época varia consoante os objectivos parcelares da nossa análise. As datas que apontamos devem ser entendidas como pontos de referência históricos que poderão ser ultrapassados sempre que necessidades de exploração, explicação ou compreensão do nosso objecto de estudo o exijam.

Temos consciência de que nos movimentamos numa floresta densa. Procuramos clareiras. Mais do que respostas, procuramos elucidar conceitos, clarificar questões, apresentar perspectivas, mostrar. Trabalhamos alicerçados em documentos que vamos apresentando e interpretando. Ou, simplesmente, pondo-os em diálogo, num registo de discurso mais fragmentado, confiantes no seu poder de falar, nas possibilidades de leitura que geram.

Cinco tipos de interrogações fundamentais orientarão este percurso:

- 1) Qual a relação entre a disciplina de Filosofia e as finalidades do sistema educativo e de ensino? Como deve ser entendido o papel formativo da Filosofia no Ensino?
- 2) Qual o significado de um programa de ensino? Qual a relação entre programas e manuais escolares? Como se explica, e que consequências tem para o ensino da disciplina, a imposição legal de um livro único, como aconteceu durante o período do Estado Novo?

- 3) Como explicar as vicissitudes do estatuto curricular da disciplina de Filosofia no Liceu, até se tornar dominante na Reforma Liceal de 1947/48?
- 4) Como interferem a política educativa (através da legislação de ensino) e a política geral no saber filosófico ensinável? Quais as condições de enunciação do discurso filosófico no Ensino? Como é que, no ensino escolar da Filosofia, os elementos de mediação (programas, manuais, professores) intervêm na constituição do próprio objecto de ensino?
- 5) De que modo a situação escolar da disciplina se relaciona com a dinâmica da vida política e com as múltiplas e disseminadas formas de estratégia e de exercício do poder?
- 6) Que significado tem, finalmente, ensinar Filosofia nos liceus?

2. Fontes de investigação e plano de trabalho

Poucos são os estudos sobre o ensino da Filosofia na primeira metade do século XX em Portugal ou que versem directamente sobre questões do ensino da Filosofia. Os que considerámos mais relevantes e têm maior expressão no corpo do nosso trabalho são:

— *O Ensino da Filosofia em Portugal*, de Eduardo Fey, publicado em 1978¹. Este pequeno livro resulta da reunião de um conjunto de artigos inicialmente publicados na revista *Brotéria*. É uma obra panorâmica fundamental, embora seja um estudo pouco aprofundado, particularmente no que concerne ao século XX.

— *Da Filosofia no Liceu*, de José Trindade Santos, publicado em 1974, abarca o século XX e, especialmente, os finais do Estado Novo². Resultou de uma

¹ Eduardo Fey, *Ensino da Filosofia em Portugal*, Braga, 1978.

² José Trindade Santos, *Da Filosofia no Liceu*, Lisboa, Seara Nova, 1974.

investigação do autor feita em 1972. Inclui entrevistas, orientadas segundo um conjunto de questões precisas sobre programas, manuais, prática lectiva, dirigida selectivamente e de modo preferencial a professores de Filosofia do ensino liceal público oficial ou do ensino liceal particular privado. Escolheram-se nomes de figuras tão diversas como Sant'Anna Dionísio, discípulo de Leonardo Coimbra, filósofo com importante obra publicada; Manuel S. Lourenço, filósofo destacado no campo da Lógica, com participação regular na Revista *O Tempo e o Modo* (1963-1977); ou José da Silva, co-autor de um dos manuais mais em uso à data. Para além deste material, esta obra contém, em apêndice e anexos, documentos como o registo das edições dos principais manuais escolares do século XX e a transcrição dos programas da disciplina, de 1905 a 1972.

— *Razão e Transmissão na Filosofia*, de Manuel Maria Carrilho, publicado em 1987³. O autor parte da «problemática» da «transmissibilidade filosófica»⁴ e, embora verse fundamentalmente sobre o século XIX e se centre numa análise do eclectismo, contém uma perspectiva de abordagem rica e fecunda para a explicação dos processos de escolarização do saber.

A nossa investigação, enquanto dirigida à Filosofia integrada num currículo, à *disciplina* de Filosofia, pode considerar-se numa linha de fronteira com outros campos epistemológicos, como o da História da Educação, da Pedagogia, da Sociologia da Educação ou das Ciências de Educação. Alguns dos conceitos que utilizamos e que temos como orientadores foram forjados por estes saberes. Assim, por exemplo, tendo por referência a Teoria Curricular, entendemos por currículo, não apenas o plano de estudos ou os conteúdos da disciplina, o seu programa, segundo a perspectiva mais tradicional da teoria técnica do currículo, mas uma actividade *prática*. Ao longo do nosso trabalho usaremos “currículo” ora num ora noutro sentido, que o contexto de utilização permite facilmente compreender. O currículo entendido sob a forma de actividade

³ Manuel Maria Carrilho, *Razão e Transmissão na Filosofia*, Lisboa, Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 1987.

⁴ Cf. *Ibidem*, p. 23.

prática supõe a consideração de elementos de *mediação*, como materiais didácticos, professores e alunos. Adoptamos a concepção de currículo como texto:

«O currículo é um texto produzido para resolver o problema da *representação* com estes quatro sentidos: dos *materiais escritos* (manuais, livros de texto...) para os alunos; das *intenções e orientações programáticas* para os professores; da *interacção didáctica* que existe ao nível da sala de aula e que é um texto verbal e não escrito; da *interacção escolar* da qual resultam textos não verbais e não escritos»⁵.

O estudo sobre a disciplina de Filosofia no currículo não se circunscreve à análise de planos de estudo e de programas mas alarga-se a todos os elementos que intervêm nas práticas escolares e que se constituem como condição para a compreensão de determinado tipo de interacção didáctica e escolar e, no nosso caso, de uma determinada representação escolar da Filosofia. Paralelamente, trabalhamos a partir da distinção entre currículo *formal*, currículo *apresentado* e currículo *realizado*⁶. A análise dos diferentes programas da disciplina de Filosofia e dos seus pressupostos filosóficos, a análise articulada da estrutura e finalidades do Ensino Secundário, do estatuto curricular da disciplina e respectivas finalidades, tendo como suporte os documentos oficiais, constitui um dos momentos fundamentais para descrever e interpretar o *currículo formal*. Mas o próprio conceito de programa escolar remete para uma realidade educativa, didáctica e pedagógica, que nos coloca de imediato no campo da prática docente. É assim que a análise dos manuais escolares em uso se torna um dado fundamental para acompanhar as condições de enunciação do discurso filosófico a nível escolar e os modos de realização de um programa através da mediação dos

⁵ José Augusto Pacheco, *Currículo: Teoria e Praxis*, Porto, Porto Editora, 1996, p. 38, sublinhado nosso.

⁶ A distinção entre currículo formal, currículo apresentado e currículo realizado é adoptada por nós a partir da apresentação das fases do currículo feita por José Augusto Pacheco referenciando-se a diversos autores. Assim, o currículo formal (Perrenoud) é o «currículo sancionado pela administração central e que é adoptado por uma estrutura organizacional escolar». O currículo apresentado (Gimeno) é o currículo apresentado aos «professores através dos mediadores curriculares, principalmente dos mediadores curriculares, principalmente dos manuais e dos livros de texto». O currículo realizado (Gimeno) «traduz o currículo vivenciado pelos alunos como o currículo vivenciado pelos professores e demais intervenientes. Quando se investiga ou reflecte sobre o currículo esta fase pode corresponder ao currículo observado a partir das opiniões dos seus participantes». José Augusto Pacheco, ob. cit. p. 69-70.

compêndios. Situamo-nos ao nível do que designamos como *currículo apresentado*. Os intervenientes no acto educativo no contexto da Escola e do Ensino, os professores e os alunos, ajudar-nos-ão a determinar, dentro dos limites do nosso estudo, o currículo realizado. O estudo analítico sobre o currículo realizado exigiria materiais de professores, (sumários, actas de conselho de grupo, planos de aula...) e cadernos de alunos que estão fora do âmbito da nossa recolha documental. Os objectivos da presente investigação estão centrados nos dois primeiros aspectos referidos tendo por base dois tipos fundamentais de materiais: documentação oficial e manuais escolares. Por documentação oficial entendemos *circulares, normas, regulamentos, correspondência, pareceres sobre os manuais escolares* que nos permitem uma compreensão mais aprofundada de certas decisões e determinações oficiais, especialmente as que se referem à escolha dos manuais escolares, o modo como foram levadas à prática e até eventuais tensões e dificuldades nesse processo. O Arquivo Histórico do Ministério da Educação⁷, Fundo da Direcção-Geral do Ensino Liceal, foi a nossa fonte. Relativamente aos professores, no sentido de poder aceder ao modo como estes recebem as determinações e orientações oficiais e como lhes respondem na prática profissional, pudemos recolher alguns dados. Assim, os *Relatórios de Professores* constantes igualmente no Arquivo Histórico do Ministério da Educação, entre os anos de 1935 e 1968, forneceram material de alguma relevância. Estes documentos, contendo elementos de tipo vivencial e experiencial, permitem detectar certas atitudes e tomadas de posição que nos ajudam a construir uma imagem consistente da realidade complexa do ensino da Filosofia nos liceus. Não esquecemos, no entanto, o seu alcance limitado, tendo em conta tanto o número relativamente escasso de documentos (pouco mais de uma centena), como o contexto da sua elaboração (material para avaliação).

Legislação de ensino, documentos oficiais, programas de ensino e manuais escolares constituem quatro importantes fontes de investigação que serão objecto de análise, ocupando grande parte do nosso trabalho. A intencionalidade educativa

⁷ Doravante referenciado: A. H. M. E.

das reformas de ensino e a sua relação com os objectivos de ensino da disciplina de Filosofia, o seu lugar em diferentes planos de estudo — a sua situação curricular — dão-nos o perfil escolar da disciplina e o seu estatuto curricular. Esta análise é prévia à dos programas e manuais que permite aceder ao currículo apresentado e à compreensão das relações não lineares entre o saber filosófico e o ensino escolar, entre as orientações normativas dos programas e a sua concretização através dos livros de ensino. A interacção didáctica e a interacção escolar, a fase do currículo realizado, são os elementos de mais difícil análise e avaliação. Não foi nossa intenção fazer o seu estudo analítico, como referimos. No entanto, constituem-se como o alvo intencional do trabalho reflexivo.

O presente trabalho é composto por cinco secções, cada uma delas iniciando-se com um capítulo introdutório, e por dois anexos.

A 1ª Secção inicia-se com a primeira grande Reforma do Estado Novo, em 1936, que nos situa no centro do traçado da política escolar e educativa do Estado Novo. A partir daí, procuramos linhas de continuidade ou de ruptura com o período da I República, dando conta de diferentes projectos políticos e do modo como comprometem com ele a Educação, a Escola e o Saber.

Na 2ª Secção temos como objectivo fundamental determinar o estatuto curricular da disciplina de Filosofia e como se foi sedimentando o seu perfil escolar. Isto exigiu um percurso mais alargado no tempo para obter meios de perspetivação e de avaliação consistentes. Deste modo, a 2ª Secção remonta à fundação da disciplina de Filosofia, no currículo dos Estudos Menores, na Reforma de 1779, do Marquês de Pombal.

Na 3ª Secção analisamos os programas da disciplina, procurando determinar os seus pressupostos filosóficos e olhar para as sucessivas alterações, quer numa perspectiva diacrónica, comparando programas (portugueses ou não), quer numa perspectiva sincrónica, de relacionamento com o panorama do pensamento filosófico, português ou europeu, ou com a orientação da política educativa.

Na 4ª Secção, analisamos alguns manuais escolares, procurando dar conta da importância que lhes é atribuída do ponto de vista oficial, de contradições nos procedimentos entre a sua análise e a sua adopção, do modo como se relacionam com os programas e de como se instituem em principais organizadores da prática lectiva.

Na 5ª Secção, questionamos o processo de constituição do saber escolar, do perfil e da representação escolar da disciplina, levado a cabo particularmente através dos programas e manuais oficiais do Estado Novo. Procurámos outras propostas, de programas ou livros escolares que, apontando um horizonte de temas e apresentando uma orientação teórica ou metodológica divergente da oficial dominante, nos permitissem pensar resistências a este percurso ou mostrar possibilidades que a história não realizou.

Finalmente, os anexos. O Anexo 1 consiste num esquema das principais reformas e alterações legislativas do Ensino Secundário, entre 1836 e 1948, em articulação com a situação curricular da disciplina de Filosofia e respectivos programas. O Anexo 2 consiste na transcrição dos programas da disciplina de Filosofia, de 1886 a 1972.

1ª SECÇÃO

A ESCOLA, O SABER E A EDUCAÇÃO NA I REPÚBLICA E NO ESTADO NOVO

Desconhecer o valor da teoria, a sua influência como principal directriz de todo o ensino, mesmo do técnico, é desconhecer o mais fundamental da educação e da instrução. É desconhecer o valor da ciência.

Vieira de Almeida

Introdução

Esta secção pretende ser, fundamentalmente, uma elucidação de alguns pressupostos teóricos e filosóficos. Também esclareceremos os conceitos que utilizamos no nosso trabalho e que estão presentes no discurso educativo durante o período coberto por este (1905-1948). Nele apresentaremos aspectos importantes da nossa linha interpretativa, linha hermenêutica essa que suporta o trabalho mais analítico das secções subsequentes.

Por «discurso educativo» entendemos qualquer discurso sobre educação, mas, principalmente, o discurso oficial. Adoptamos a definição de Olivier Reboul, que manteremos, aliás, ao longo de todo o nosso trabalho, de discurso oficial como sendo «o dos homens que têm o poder de definir a pedagogia ou de a modificar na sua organização, nos seus conteúdos, nos seus métodos. Discursos de ministros e dos seus representantes. Discurso dos organismos internacionais, cujo poder é função dos créditos que podem dispensar. Discurso enfim de certos manuais ou dicionários ‘consagrados’»⁸.

Toda a educação, formal ou não, intencional ou espontânea, confronta o ser humano em processo de crescimento, desenvolvimento e formação, com um conjunto de valores de acção, explicitado ou não, mais ou menos verbalizado, que pode vir a constituir-se numa escala hierarquizada pessoal de modo consciente, reflexivo e autónomo. De uma forma ou de outra, o ser humano é sempre educado. Esta educação será sempre educação moral se entendermos, num sentido lato, que «ser moral» respeita à constituição do humano na rede de relações pela qual se vai construindo como indivíduo, como pessoa e como ser social. A dimensão moral de qualquer acto educativo é consequência do facto de o ser humano ser necessariamente um ser educável, pelo seu nascimento prematuro e pelo

⁸ «J'appelle discours officiel celui des hommes qui ont le pouvoir de définir la pédagogie ou de la modifier dans son organisation, ses contenus, ses méthodes. Discours des ministres et de leurs représentants. Discours des organismes internationaux, dont le pouvoir est fonction des crédits qu'ils peuvent dispenser. Discours enfin de certains manuels ou dictionnaires 'consacrés'». Olivier Reboul, *Le langage de l'éducation*, Paris, P.U.F., 1984, p. 43.

prolongamento e plasticidade do seu tempo de infância. Neste sentido, *ter de educar* e *ter de ser educado* não constitui uma opção, mas uma condição.

A educação, enquanto processo informal de desenvolvimento humano no seio da família e da sociedade, e a educação, enquanto processo formal de desenvolvimento do ser humano no seio de instituições desenhadas para o efeito, devem ser consideradas como distintas. Destes dois processos, só este último processo nos interessa, e é normalmente dele que falamos quando, no nosso trabalho, nos referimos a «educação». Sendo assim, as instituições educativas são o lugar onde decorrem o ensino e as práticas educativas reconhecidas pela sociedade como úteis e boas para orientar o desenvolvimento das crianças e dos jovens. A determinação do que é útil e bom varia consoante as sociedades e a reflexão que fazem sobre os seus sistemas de ensino. Mas não há arbitrariedade nessa escolha. Para ela concorrem elementos da tradição escolar, o corpo de conhecimentos disponíveis acerca da natureza humana e do processo educativo, bem como os projectos políticos que, a cada momento, corporizam a vontade colectiva de uma determinada sociedade. Neste sentido, a instituição escolar é uma instituição política.

Enquanto projecto consciente visando a formação do ser humano, toda a educação é educação para o futuro, o que significa, antes de mais, que é preciso saber o que fazer com o passado de que se dispõe, e com o presente que se vive. No entanto, a tendência é desenhar linearmente a figura do futuro, do futuro homem, da futura sociedade e, em função dessa imagem, definir as linhas educativas. Esta tendência constitui um risco tanto maior quanto se julgue conhecer esse modelo imaginado. Este futuro pode ser concebido apenas como horizonte ou como realidade à qual falta apenas o tempo, linear e abstractamente concebido como o do crescimento e maturação de um organismo que a educação formará. Educar é educar para..., mas nenhum projecto educativo se constitui sem referências do passado. Todo o projecto educativo se situa na confluência e na tensão entre o passado, que se constitui como um conjunto de referências conceptuais, valorativas e vivenciais partilhadas pela comunidade dos adultos, o

presente vivido e o futuro desejado ou imaginado. Num certo sentido, na acção educativa confluem ideologia e utopia⁹.

A política educativa, através da legislação e de um conjunto de documentos normativos e reguladores, determina os princípios, as finalidades e objectivos da educação, assim como a estrutura e organização do sistema de ensino, que dão corpo às vivências e aos projectos educativos de uma determinada sociedade. Os projectos educativos e as alterações ao nível da educação e do sistema de ensino dependem de decisões do poder político no âmbito de uma relação não linear entre o pensamento filosófico e pedagógico, as decisões de política educativa e as práticas escolares que são levadas a cabo por agentes educativos, que se mobilizam em função tanto das determinações legais, como da própria tradição escolar sedimentada e do seu próprio poder de iniciativa e decisão. Em qualquer circunstância, as decisões de política educativa incorporam, de modo mais ou menos consciente, por simples tradição, por tradição assumida ou por mudança reflectida, concepções filosóficas, pedagógicas e de organização curricular que fundamentam a acção educativa e de ensino, e também interesses políticos, sociais e económicos que justificam a existência da Escola como instituição de ensino público.

Qualquer sistema institucional de ensino, na medida em que se insere num sistema educativo, obedece a finalidades últimas de formação moral. O que não significa considerar que as finalidades de formação moral sejam exclusivas ou primeiras e que essa educação moral signifique inculcação doutrinária. Na arquitectura do sistema educativo, as finalidades últimas são os referenciais valorativos a partir dos quais os diferentes saberes ensináveis se justificam, podendo estar mais ou menos explícitos, mais ou menos destacados, no corpo dos documentos legislativos.

⁹ Afirma Ricoeur, a dado passo da sua análise dos complexos e ambíguos conceitos de «ideologia» e de «utopia»: «Em certo sentido, toda a ideologia repete o que existe justificando-o, fornecendo-lhe portanto uma imagem — uma imagem distorcida — do que existe. A utopia, por outro lado, possui o poder ficcional de redescrever a vida» (Paul Ricoeur, *Ideologia e Utopia*, Lisboa, Edições 70, 1991, p. 501). A acção social é simbolicamente mediatizada pela ideologia que tende à conservação e integração e pela utopia que tende à projecção, desintegração e recriação. A ideologia liga o presente ao passado dando-lhe consistência e a utopia puxa-o para um futuro, desintegrando-o mas também recriando-o.

Assim, o termo «ensino» pode referir-se:

1) Ao *sistema de ensino* propriamente dito, que inclui as formas organizativas e o conjunto das instituições de ensino, o sistema de distribuição dos conhecimentos em disciplinas escolares, os planos de estudos e os currículos, as regras e critérios de distribuição dos alunos por anos e graus, que define as competências dos professores e agentes educativos, o sistema avaliativo e de progressão, e que certifica os graus académicos.

2) A um determinado processo de *transmissão de conhecimentos*, que inclui regras metodológicas e didácticas. Neste caso, falamos do *ensino de...*, e supomos, em primeiro lugar, a existência de uma matéria a ensinar, o objecto de ensino. Só depois, a de um conjunto de elementos mediadores, os recursos de ensino, e dos implicados directamente no processo: o professor e o aluno. O tipo de intervenção do professor e do aluno varia consoante o tipo de matéria e os processos de aprendizagem envolvidos. A actividade de ensino pode ser concebida segundo um esquema triangular, cujo vértice é o saber, ou o conhecimento. Este permanece numa esfera extrínseca ao ensino, apenas como seu objecto. No entanto, a relação entre professor e aluno, numa situação escolar de ensino e aprendizagem, é sustentada, sob formas diferentes, pela comum ligação a essa esfera. Para o professor, o saber é convertido em objecto de ensino, de um tipo particular de ensino, em *matéria* que exige uma *forma*, ou formas, de tratamento didáctico adequada. Para o aluno, o saber é a *matéria* que exige trabalho de assimilação e treino de competências. Em qualquer dos casos, a referência é o saber objectivamente considerado, ainda que sob a forma de corpo de resultados, aqueles sobre os quais a passagem do tempo já permitiu a transição para a condição de saber escolar.

O termo «*formação*» refere-se ao conjunto de práticas, associadas directamente ao acto de ensinar ou não, que decorrem no espaço escolar e que visam, em primeiro lugar, estruturar o aluno enquanto *sujeito*. Essa estruturação ocorre a níveis como o intelectual, afectivo, social, moral ou profissional. O termo

«formação» tenderá comumente a ser identificado com «formação moral» e, por sua vez, a confundir-se com «educação».

A Escola, desde o grau de ensino mais elementar ao mais complexo, é lugar de entrecruzamento entre os discursos científico, pedagógico e educativo. Durante o período a que se refere o nosso trabalho, as finalidades morais constituíram-se explicitamente como um dos principais vectores do discurso sobre a Escola, tanto do discurso legislativo publicado, como de qualquer discurso sobre a educação e o ensino. Que as diferentes disciplinas escolares e as actividades que decorrem no espaço escolar contribuam para a formação do aluno e, especificamente, para a sua formação moral, parece ser um elemento interiorizado pela comunidade educativa, pelos teóricos da educação, pelos políticos. Mas será o conteúdo semântico do termos «formação» e «educação moral», e o modo como se concretizam na escola, concebida quer como espaço de ensino e de aprendizagem, quer como espaço educativo e território político e ideológico, que permite avaliar o significado e as consequências:

- 1) de determinadas opções curriculares ou extra-curriculares,
- 2) de determinados conteúdos programáticos no âmbito das disciplinas escolares,
- 3) do alcance ético e político de certos programas ou conteúdos de ensino.

A educação realizada no âmbito da escola reveste-se de uma intencionalidade visível nos documentos legislativos que regulamentam a vida da escola e as práticas lectivas. Esta intencionalidade pode ser destacada principalmente nos preâmbulos às determinações positivas dos artigos da lei. O discurso preambular inclui, com frequência, as justificações filosóficas, pedagógicas, políticas, das medidas legislativas, enquadrando num projecto os articulados legais normativos. O carácter performativo dos textos oficiais faz com que possam criar uma realidade determinando a sua existência legal (o reitor, a inspecção, os exames...), assim como instituir uma determinada prática linguística, conduzindo à sedimentação de uma certa visão do acto de ensinar ou das práticas educativas (a educação dirige-se aos «portugueses», como dirá o texto

da Reforma do Ensino Liceal de 1936). Isto significa que qualquer texto oficial terá de ser lido não apenas quanto ao seu conteúdo proposicional, quanto ao que diz, como quanto aos efeitos associados ao facto de o dizer. Ao carácter performativo associa-se o perlocutório: os textos oficiais incluem, com frequência, antes do articulado legal, em texto preambular, uma linguagem valorativa e uma retórica destinadas a produzir um determinado efeito no público a que se destinam.

Para além disso, consideramos que o discurso enunciado, pelo facto de dizer o que diz, representa sempre uma opção por um conjunto de significantes, deixando de lado outras possibilidades. No caso de um discurso organizado num texto de carácter legislativo e de política educativa, compreender o que diz, como o diz, implica elucidar a razão dessa escolha, explicando como, no campo de múltiplas possibilidades, só essa foi eleita.

A relação entre as determinações oficiais e aqueles que as devem executar é uma relação de poder. E, se entendermos o poder como relação e estratégia de disseminação, estabelecendo-se em rede e sem centro, isso significa que, ao poder de tomar decisões com força de lei, não corresponde necessariamente o poder de conseguir que sejam executadas. Estamos a referir-nos ao facto de as decisões de política educativa que a lei publicada enuncia poderem não ter resultados, ao mesmo nível, no campo das práticas educativas. Mas será pela análise da conformidade ou desfasamento entre os textos legislativos e a prática efectiva que poderemos compreender que, entre as decisões políticas e as práticas, se interpõe outro tipo de poderes ou resistências. A análise da legislação, e do discurso oficial referente à educação e ao ensino, não deixa de constituir um elemento importante para compreender a consistência e a coerência de um determinado sistema institucional de ensino, no seu entrecruzamento com os discursos que o sustentam — como o político, o filosófico ou o pedagógico — e que, no discurso oficial, têm expressão mais ou menos explícita. Tomando os discursos políticos e os textos oficiais como o plano dos princípios, da Teoria e do Direito, consideramos, nesse sentido, que os capítulos desta secção se situam, fundamentalmente, no âmbito de

uma análise teórica e abstracta, pretendendo isolar os conceitos fundamentais que estruturam o discurso educativo nas três primeiras décadas do século XX e clarificar a concepção de escola e de saber com a qual se articulam. Procuraremos mostrar como podem ser articulados e operantes no plano da linguagem educativa, assentando em diferentes pressupostos teóricos e políticos relativos ao saber, ao ensino, à educação e à escola. São estes que lhes determinam o sentido e os efeitos a nível das práticas escolares, de ensino e de educação.

Capítulo 1 – O primado da educação no Estado Novo

1. Da instrução à educação — a desvalorização do espaço escolar enquanto lugar de transmissão do saber

Iniciamos a nossa análise com o período denominado «Ditadura Nacional», de 1926 a 1933, e com os primeiros anos do Estado Novo, de 1933 a 1936¹⁰.

Os anos que antecedem a Constituição de 1933 marcam uma profunda ruptura em termos de prática e de teoria de acção política, com consequências a nível de todas as instâncias decisórias. A vontade de destruir é equiparada à de começar de novo. O discurso legislativo referente à política educativa, no período da Ditadura Nacional, evidencia linhas de ruptura que marcam a oposição com a legislação da I República. Principalmente com Cordeiro Ramos, esse discurso legislativo define um programa de intervenção educativa que, nos seus desígnios fundamentais, se manteve durante todo o Estado Novo¹¹. Prosseguiremos até

¹⁰ A expressão «Estado Novo» terá sido usada pela primeira vez em 1931 por Mário Pais de Sousa. (Cf. António Quadros, *Obra em prosa de Fernando Pessoa, Páginas de Pensamento Político 2, 1925-1935*, Lisboa, Europa-América, 1986, p. 61, em nota de rodapé). Considera-se, historicamente, que a Constituição de 1933 marca o início do Estado Novo.

¹¹ Cordeiro Ramos (1888-1974) foi Ministro da Instrução Pública de 10/11/1928 a 08/07/1929; de 21/01/1930 a 05/07/32; de 05/07/32 a 11/04/33 e de 11/04/33 a 24/07/ 1933 (Cf. sítio oficial do Ministério da Educação, disponível em <http://www.sg.min-edu.pt/ministros>, consulta a 12 de Maio de 2006, e Maria Manuela Carvalho, *Poder e Ensino, os Manuais de História na Política do Estado Novo (1926-1940)*, Lisboa, Livros Horizonte, 2005, 46 e p. 72).

Cordeiro Ramos, depois da conclusão do Curso Superior de Letras, frequentou a Universidade de Leipzig e foi docente da Faculdade de Letras de Lisboa. Após a passagem pelo Ministério foi procurador à Câmara Corporativa e voltou à docência na Faculdade de Letras de Lisboa. Presidiu desde 1959 ao Instituto de Alta Cultura. Das suas obras, destacamos *Os Fundamentos Éticos do Estado Novo*, Coimbra, 1937, e *Leibniz e a Investigação Linguística*, Coimbra, 1946. Cordeiro Ramos era um admirador, não apenas da cultura alemã mas da política alemã sua contemporânea. No dizer de Medina, era um «hitlerófilo» que compara Salazar a Hitler e a Mussolini. É o que se evidencia, nomeadamente, do seu prólogo a uma «antologia dos principais discursos e outros textos de Salazar», editado em 1938, na Alemanha, com uma introdução do ministro alemão da Propaganda, Goebbels, «publicação patrocinada pelo Ministério alemão dos Negócios Estrangeiros, com vista à formação do seu pessoal diplomático interessado em conhecer o pensamento de homens de Estado estrangeiros.» (João Medina, *Salazar, Hitler e Franco*, Lisboa, Livros Horizonte, 2000, p. 250-254). No entanto, a manifesta proximidade de Cordeiro Ramos com o nazismo, o seu prólogo laudatório à política alemã e ao ditador português, a sua acção enquanto ministro da Educação, não nos permite tirar ilações sobre o regime salazarista e o regime nazi no sentido de «interpretações simplistas quanto às relações ideológicas entre Salazarismo e Hitlerismo», perigo para o qual alerta Medina (*Ibidem*, p. 260).

Acrescentemos que a legislação educativa produzida durante o ministério de Cordeiro Ramos, como teremos oportunidade de mostrar, é a mais estruturada de um ponto de vista conceptual, a mais expressiva e retórica, para além do seu manifesto conteúdo mais marcadamente político e ideológico.

1936, data da Remodelação do Ministério da Instrução Pública e da Reforma dos estudos liceais¹², que representa o culminar de todo o processo anterior e o primeiro grande momento de estabilidade da política educativa¹³.

«O Ministério da Instrução Pública passa a denominar-se da Educação Nacional»¹⁴. É este o conteúdo da Base I da primeira Lei de Bases do ensino do Estado Novo. Estamos em 1936, está *criado*, através deste acto legislativo, o Ministério da Educação Nacional, responsável pela administração escolar, por todos os assuntos relativos ao sistema de ensino, pela aplicação da política educativa do governo. A alteração do nome do Ministério, em 1936, acabará por traduzir a prática de intervenção dos ministros da Ditadura em prol da Educação, ao mesmo tempo que a institui como programa futuro de acção. Esta nova designação não é, por isso, neutra. Pelo contrário, condensa a linha de acção educativa do Estado Novo em dois aspectos fundamentais:

- 1) O predomínio da «educação» sobre a «instrução»;
- 2) O desígnio da «nacionalidade» no âmbito das políticas de ensino.

Para compreendermos o significado e o alcance de uma opção político-institucional pela «educação», necessitamos de compreender o modo como foi sendo realizada a estabilização semântica dos termos «instrução» e «educação», nos documentos legislativos e no discurso pedagógico, e como foram estabelecidas as suas relações. Tanto quanto a distinção semântica entre os termos *instruir* e *educar*, interessa-nos determinar o modo como o termo *educação*, para além de centrado nos aspectos morais, de formação do carácter e de formação cívica e política, se vai afastando da instrução. Este processo de divergência cria condições para que o «educativo» tenda a justificar-se autonomamente no âmbito

¹²Lei n.º 1 941 de 11 de Abril de 1936 e Decreto n.º 27 084 de 14 de Outubro de 1936.

¹³ Por esta época podemos dizer, com Campos Matos, que «estava consolidada a política educativa e o aparelho escolar do estado autoritário» (Sérgio Campos Matos, *História, Mitologia, Imaginário Nacional, a História no curso dos liceus (1895-1939)*, Lisboa, Livros Horizonte, 1990, p. 11). Como também considera Medina, o Estado Novo foi «edificado meticulosa e seguramente nos anos 30 e praticamente concluído, nos conceitos norteadores essenciais e duradouros, bem como nas suas realizações práticas, institucionais e políticas em 1936 [...]». Medina, ob. cit., p. 60.

¹⁴ Lei n.º 1 941, de 16 de Abril de 1936, Base I. Embora, após a Revolução de 25 de Abril de 1974, nunca mais tenha aparecido o termo «educação nacional», o termo «educação», apesar de integrado numa grande diversidade de designações, nunca mais desapareceu do Ministério encarregue das questões do ensino.

do sistema de ensino e, no limite, tenda a submeter o saber (o instrutivo) a critérios de índole educativa política e ideologicamente definidos. Trata-se de mostrar e compreender como se torna possível, no âmbito da educação institucional e do sistema de ensino, que o critério político-ideológico prepondere sobre o científico-pedagógico. Operamos aqui uma distinção entre o plano simplesmente «político» e o plano «político-ideológico». Consideramos o conceito de «político» em duas acepções fundamentais:

1) Sistema de poder organizado que decide sobre os principais aspectos da vida social de um país ou de uma nação (economia, defesa, justiça, educação...).

2) Esfera de vida comum partilhada pela pluralidade dos homens.

A política como sistema organizado do poder está fundada no facto de os homens se agruparem em sociedade, de viverem em conjunto e de criarem um mundo comum pela sua acção¹⁵.

O «político-ideológico» refere-se:

1) A um sistema de ideias, hábitos e crenças associados, de forma deliberada ou não, a uma estratégia de reforço e manutenção de uma determinada forma de poder. Esta estratégia concorre para a perpetuação de determinadas formas de dominação e de submissão numa dada estrutura político-social e tem como condição de funcionamento e de êxito a ocultação, de diversos modos, das verdadeiras relações de poder. A «ideologia», neste contexto, funciona para além de elemento de coesão e conservação sociais, como factor de legitimação e perpetuação de uma determinada ordem social e de um determinado sistema político. Neste sentido, qualquer sistema político será ideológico na medida em que todo o poder tende à sua autopreservação, através de um sistema de ideias que o legitima e justifica.

¹⁵ Seguimos o pensamento de Hannah Arendt ao afirmar: «A acção, a única actividade que se exerce directamente entre os homens sem a mediação das coisas ou da matéria, corresponde à condição humana da pluralidade, ao facto de que homens, e não o Homem, vivem na Terra e habitam o mundo. Todos os aspectos da condição humana têm alguma relação com a política; mas esta pluralidade é especificamente a condição — não apenas a *conditio sine qua non* — mas a *conditio per quam* — de toda a vida política» (Hannah Arendt, *A Condição Humana*, Lisboa, Relógio d'Água Editores, 2001, p. 20).

2) A um dispositivo do poder para se afirmar politicamente como única força operante no espaço público, o que significa a anulação deste enquanto espaço de debate, discussão e exercício da cidadania. Neste sentido, o político-ideológico significa a redução do «político» ao exercício da autoridade e a eliminação do espaço público enquanto espaço político comum. Em seu lugar, desenvolve-se um sistema de doutrinação, acompanhado por propaganda e encenação, que se dissemina pelas instituições, pela sociedade. A «ideologia» corresponde a um processo de construção simbólica de imagens do sujeito e do real de forma a impedir o exercício da crítica e da recriação do real pela utopia. É uma estratégia activa e deliberada de atribuição de sentido à experiência comum que se pretende única e «verdadeira».

Ao longo do nosso trabalho usaremos os vários sentidos que o contexto permite facilmente identificar. Se a educação, no âmbito do sistema de ensino, é sempre resultado de uma política global de que a política educativa é parte, isso não implica que essa mesma educação seja orientada segundo critérios político-ideológicos. A dimensão política do acto educativo não tem de se confundir com processos de doutrinação político-ideológica. É possível conciliar política e educação, educação e ensino, política e liberdade.

Durante dez anos, de 1926 a 1936, data da primeira grande reforma do ensino liceal do Estado Novo, à medida que se vai estabilizando um sistema político autoritário, consumando a revolução «anti-liberal», «anti-democrática», «anti-plutocrática» e «autoritária», nas palavras de João Ameal¹⁶, assistimos a um conjunto de medidas legislativas respeitantes ao Ensino Secundário, orientadas negativamente pelo ataque ao «enciclopedismo» da República, ao excesso

¹⁶ João Ameal, *Construção do Novo Estado*, Porto, Livraria Tavares Martins, 1938, p. 12-16. João Ameal (1902-1982), licenciado em Direito pela Universidade de Lisboa, foi um fervoroso adepto da Revolução do 28 de Maio tendo-se destacado no domínio da Literatura, da Filosofia e da História. O seu livro, *Decálogo do Estado Novo*, foi publicado em 1934, pelo Secretariado de Propaganda Nacional. Pensador neotomista, publica em 1938 o seu livro *S. Tomás de Aquino — Iniciação ao estudo da sua Figura e da sua Obra*, que será prefaciado pelo importante filósofo francês neotomista Jacques Maritain. Dois anos após, publica a sua *História de Portugal*, «no ano exaltante das comemorações, em 1940, do duplo centenário, — o da independência e o da restauração portuguesa» (in *Enciclopédia Verbo*, vol. 2, coluna 403, Lisboa, Editorial Verbo, 1998). Foi jornalista e colaborador, entre outros, do *Diário de Notícias* e director da *Ação Realista* e da *Ilustração Portuguesa*. Assumiu também responsabilidades políticas no regime salazarista, tendo sido deputado à Assembleia Nacional e procurador à Câmara Corporativa.

informativo e, positivamente, pela construção de um sistema de ensino com dominância dos aspectos educativos.

O período que se inicia com o golpe de Estado de 1926 e que vai até a promulgação da Constituição de 1933, denominado «Ditadura Nacional», mais do que a distinção entre instrução e educação, entre os aspectos informativos do ensino e os aspectos formativos, acentua uma *dicotomia*¹⁷. É o estabelecimento dessa dicotomia que irá, por sua vez, permitir o estabelecimento de uma relação hierárquica entre formação e informação, em que a primeira domina a segunda, até o ponto limite da possibilidade de uma completa separação entre elas. Esta separação semântica cria a possibilidade de esses termos serem enunciados separadamente, e de se colocar a ênfase, sistematicamente, na vertente educativa, pela *escolha* reiterada dos termos «formação» e «educação».

Em 1935, no Parecer da Câmara Corporativa sobre o Projecto de Lei n.º 11¹⁸, cujo relator é o germanófilo e ex-ministro da Instrução Gustavo Cordeiro Ramos, encontramos uma clara distinção entre «instrução» e «educação» e um esclarecimento acerca das suas relações, no âmbito do sistema público de ensino:

¹⁷ O período que vai de 1926 a 1933 é considerado como um período de transição. Stoer e Helena Araújo referem que «o que se tornou imediatamente aparente foi acima de tudo a tentativa, por parte do Estado, para um maior controlo da educação em termos da sua contribuição ideológica para a definição de um 'bem-estar' nacional». Chamam a atenção, no entanto, para o facto de se ter tratado de «um processo *conflitual*». S. Stoer, e Helena Araújo, «A contribuição da educação para a formação do Estado Novo: continuidades e rupturas, 1926-1933» in *O Estado Novo, das origens ao fim da autarcia (1926-1959)*, vol. II, Lisboa, Fragmentos, 1987, p. 133.

¹⁸ Trata-se do parecer de 21 de Fevereiro de 1935 sobre as alterações ao seguinte Art.º 43.º da Constituição de 1933: «§3 — O ensino ministrado pelo Estado é independente de qualquer culto religioso, *não o devendo porém hostilizar*, e visa, além do revigoração físico e do aperfeiçoamento das faculdades intelectuais, à formação do carácter, do valor profissional e de todas as virtudes cívicas e morais». A alteração que está a ser discutida respeita ao projecto apresentado pela deputada Maria dos Santos Guardiola que propõe: «O ensino ministrado pelo Estado visa além do revigoração físico e do aperfeiçoamento das faculdades intelectuais, à formação do carácter, do valor profissional e de todas as virtudes cívicas e morais, *não podendo contrariar os princípios da moral cristã*» (sublinhado nosso). Do parecer em análise consta a seguinte proposta: «O ensino ministrado pelo Estado visa, além do revigoração físico e do aperfeiçoamento das faculdades intelectuais à formação do carácter, do valor profissional e de todas as virtudes cívicas e morais, *orientadas essas pelos princípios da moral cristã*; não deverá, contudo, hostilizar qualquer culto religioso em especial». O texto final publicado a 23 de Maio de 1935 será o seguinte: «O ensino ministrado pelo Estado visa, além do revigoração físico e do aperfeiçoamento das faculdades intelectuais, à formação do carácter, do valor profissional e de todas as virtudes cívicas e morais, *orientadas aquelas pelos princípios da doutrina e moral cristãs, tradicionais do País*» (sublinhado nosso).

«O ensino, ministrado pelo Estado, deve tomar dois aspectos, o intelectual (instrução) e o aspecto moral (educação)»¹⁹.

A relevância da dimensão educativa e a sua *prioridade* é, logo de seguida, evidenciada através da transcrição de afirmações do Ministro da Educação do Reich: «*Mais do que dar o saber*, [...] à escola cumpre formar o carácter da mocidade; [...]»²⁰.

O campo da *instrução* e o da *educação* aparecem aqui claramente diferenciados como «dois aspectos do ensino», sendo a educação identificada com o aspecto moral e a instrução com o aspecto intelectual. A importância da dimensão moral do ensino faz com que deva ser explicitada através de orientações político-educativas claras. Segundo Cordeiro Ramos, neste campo só se consideram duas alternativas:

«[...] ou a Constituição define essa moral, ou caímos no arbítrio do professor, no capricho individual, isto é, no tumulto, na desorientação»²¹.

Colocada a questão nestes termos, conclui-se:

«Como o princípio da ordem é basilar no Estado Novo, só poderemos admitir a primeira solução, e neste caso, tendo de se escolher uma moral, tem de ser necessariamente a moral cristã [...]»²².

A educação define-se como educação *moral*, a Moral como Moral *cristã*, segundo um *critério político estatal* normalizador. Os campos da Moral e da Religião tendem a confundir-se, ao mesmo tempo que a formação religiosa se especifica como cristã. O Parecer de 1935 propõe que «o ensino ministrado pelo Estado» seja orientado «pelos princípios da moral cristã», referindo no fim que,

¹⁹ Parecer da Câmara Corporativa sobre o Projecto de Lei n.º 11, de 21 de Fevereiro de 1935.

²⁰ *Ibidem*.

²¹ *Ibidem*.

²² *Ibidem*.

contudo, não deveria «hostilizar qualquer culto religioso em especial». O texto aprovado posteriormente na Assembleia, e publicado no Diário do Governo de 23 de Maio desse ano, irá mais longe, sob influência da proposta da deputada Maria Guardiola. Assim, eliminará qualquer referência a «outros cultos». É já operante a estratégia de apagamento e de ocultação que se dissemina pelas esferas de intervenção política, cultural e educativa.

A Constituição de 1933 tinha considerado o ensino «independente de qualquer culto religioso», se bem «que não o devesse hostilizar»; a revisão da Constituição, em 1935, considerava os objectivos e a orientação do ensino segundo os «princípios da doutrina e moral cristãs, tradicionais do País», subentendendo-se que se tratava da moral cristã católica. Em plena década de cinquenta, o texto constitucional irá mais longe e a religião católica será considerada a «religião da Nação portuguesa»²³. Em 1964, dez anos antes da queda do regime, o Ministro da Educação considerará a necessidade de um estatuto da Educação Nacional considerada como:

«carta magna do ensino, lei básica onde se contenham os grandes princípios orientadores, as ideias-força onde se dê forma e expressão a um sistema renovado da acção educativa, fiel às grandes constantes do *cristianismo* e da *lusitanidade*, mas modernizado em função das exigências do presente e das tendências do porvir»²⁴.

Também a Junta de Educação Nacional, órgão consultivo do Ministério da Educação desde a sua criação em 1936, na sua remodelação de 1965, «tornou

²³ «É livre o culto público ou particular da religião católica como religião da Nação Portuguesa [...]» Art.º 45.º da Constituição da República Portuguesa com as alterações da revisão constitucional pela Lei n.º 2 100, publicada no Diário do Governo, n.º 198, 1ª série, de 29 de Agosto de 1959.

²⁴ Discurso do Ministro da Educação Galvão Teles (sublinhado nosso), *apud* Rui Grácio, «O Sistema Escolar Metropolitano – Portugal, 1970, in *Obra Completa*, vol. II, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1995, p. 208. Em 1959, o ministro da Educação Francisco Leite Pinto tinha solicitado à O.E.C.E. (a O.C.D.E. sucede-lhe em 1960) a realização de um diagnóstico sobre as necessidades educativas em Portugal, o que deu origem ao Projecto Regional do Mediterrâneo que abrangeu a Espanha, Grécia, Itália, Jugoslávia e Turquia). Cf. *Ibidem*, p. 218.

possível, pela primeira vez a representação da Igreja e do ensino particular em órgãos do Ministério da Educação Nacional»²⁵.

O enunciar do aspecto educativo como mais-valia da Escola tende a distinguir e separar: os saberes e a formação do carácter; o conhecimento e a moral; a instrução e a educação. A possibilidade de submissão da vertente intelectual e informativa do ensino (os saberes, o conhecimento, a instrução) à vertente educativa será consequência natural desta distinção e *separação*, feitas à custa de uma abstracção simplificadora. O educativo é reduzido ao moral e, com esta redução, impede-se que o problema das relações entre instrução e educação seja colocado na sua complexidade e dinamismo. A separação em dois campos semânticos acantona o saber e o conhecimento no campo do instrutivo e disponibiliza-o como realidade instrumental. O saber e o conhecimento passam a ser olhados do *exterior*, como um conjunto de *resultados*, que devem ou não ser ensinados, e a questão do ensino escolar, antes de ser didáctica e pedagógica, é social e política. Em 1935, o Decreto-lei n.º 25 447, que regulamenta o processo de aprovação de livros escolares, considera no preâmbulo justificativo:

«[...] não pode o Governo abstrair da orientação social e política das escolas no sentido e avigoramento de uma mentalidade nacionalista, que dê garantias seguras de que o esforço despendido pela Revolução Nacional de 28 de Maio seja convenientemente aproveitado a bem da Nação»²⁶.

A concepção dicotómica de dois campos (mesmo que ligados) conduz a uma determinada visão dos saberes ensináveis. Esta é uma das suas mais importantes consequências. É que, concebendo o educativo não como um aspecto exterior a determinado saber, mas como a exploração das suas virtualidades, a determinação dos conteúdos ensináveis será sempre uma questão de critério pedagógico e didáctico, da responsabilidade de cada campo disciplinar. Se o aspecto educativo é entendido como uma dimensão exterior ao saber, definido

²⁵ Rui Grácio, ob. cit., p. 203.

²⁶ Decreto-lei n.º 25 447, de 1 de Junho de 1935, do Ministro Eusébio Tamagnini de Matos Encarnação.

mediante critérios meramente politico-ideológicos, corre-se o risco de lhes subordinar o material informativo e de abrir portas a uma instrumentalização do conhecimento. Neste caso, a selecção do que nele deve ser ensinável é feita a partir de uma intencionalidade educativa definida segundo critérios exteriores aos campos disciplinares. Se, no primeiro caso, a exploração da dimensão educativa é determinada mediante critérios intrínsecos ao próprio saber, no segundo, será determinada por critérios extrínsecos.

A questão da determinação dos saberes ensináveis do currículo escolar não pode ser resumida a este esquema, mas ele representa uma primeira abordagem, que nos ajuda a analisar uma posição teórica que, distinguindo *instrução* e *educação* numa linha de aparente continuidade, revela uma perspectiva e uma atitude relativamente à educação, ao ensino e aos agentes educativos de pesadas consequências. É que também uma atitude que distingue e coloca a dimensão educativa acima da informativa, por exemplo, tenderá a desculpar, se for caso disso, fraquezas científicas por tendências ideológicas ou qualidades de carácter, ou a sacrificar qualidade científica a tendências ideológicas ou de carácter. Isto significa, no limite, que os critérios de ordem moral e política poderão prevalecer sobre o critério científico ou pedagógico. É o que veremos acontecer, já ao longo do Estado Novo, com o processo de selecção e classificação dos professores ou com o afastamento de professores do exercício da docência por motivos políticos, extrínsecos à sua qualidade científica ou pedagógica. A denominada «idoneidade» moral dos professores, que se refere à sua conduta do ponto de vista cívico, político e de prática de culto (cristão e católico), virá a ser condição de ingresso na carreira docente, tal como será factor suficiente para a impossibilidade do seu exercício²⁷. Sob esta expressão caberá o controlo de aspectos do comportamento

²⁷ Lembremo-nos, por exemplo, que as qualificações para o ensino primário eram mínimas; aceitavam-se pessoas sem formação científica mas que possuíam «idoneidade moral». Rómulo de Carvalho, na sua *História do Ensino em Portugal* refere, a propósito do ensino primário e da criação de «postos de ensino» e dos «regentes escolares», em 1931, que se admitiam «pessoas a quem não se exigiria qualquer habilitação mas apenas a comprovação de possuírem a ‘necessária idoneidade moral e intelectual’ e que «os abusos cometidos foram de tal ordem que, cerca de quatro anos depois, já na impossibilidade de se esconder o que estava acontecendo, foi necessário publicar um novo decreto, com data de 28 de Agosto de 1935, para se passar a exigir um exame de aptidão». Em nota de rodapé, dá conta de uma situação caricata de que teve

político e público ou da vida pessoal e privada²⁸, bem como a activação de mecanismos de punição perante o que pudesse ser considerado moralmente censurável. Corria já o ano de 1944, por exemplo, quando Joaquim de Carvalho, Professor na Universidade de Coimbra, foi «encarregado pelo Governo de proceder a uma sindicância a um professor de Liceu que, à passagem de uma procissão do Corpo de Deus, se não levantara do banco ao lado nem se descobrira, tendo acabado por fazê-lo, a uma intimação de um polícia»²⁹.

Em 1935, é publicado o Decreto n.º 25 317, que impõe a aposentação, reforma ou demissão a quem não der «garantias de cooperação na realização dos fins superiores do Estado». Nesse mesmo ano, ao abrigo deste decreto, será

conhecimento por «informação privada de um alto funcionário da Instrução, de que um pretendente a regente escolar declarara, ao ter que assinar o auto de posse, que não sabia escrever». Rómulo de Carvalho, *História do Ensino em Portugal, desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar-Caetano*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 2001, p. 736. O critério da «idoneidade» será também aplicado aos candidatos à docência em Canto Coral ou Organização Política e Administrativa da Nação. Como se lê no Decreto n.º 27 085, de 14 de Outubro de 1936, Art.º 23.º, §7.º: «Para o ensino de educação moral e cívica, de educação física, de canto coral e de labores femininos pode ser autorizado o contrato de indivíduos que, embora não possuam as habilitações normais, sejam *julgados idôneos* em despacho ministerial, sobre parecer da Junta Nacional de Educação, enquanto não for reorganizado o regime legal da respectiva formação pedagógica»; e no §8.º «São de livre nomeação do Ministro os professores da disciplina de organização política e administrativa da Nação, de entre os diplomados com um curso superior e outros indivíduos de *idoneidade reconhecida*, sobre parecer da Junta Nacional de Educação [...]». Em 1947, o Decreto n.º 36 507, de 17 de Setembro, no Art.º 17.º, determina: «O ensino liceal só poderá ser ministrado pelos indivíduos em quem o Estado reconheça, além da natural competência científica e pedagógica, a *indispensável idoneidade moral e cívica*» (sublinhado nosso).

²⁸ O casamento das professoras primárias e das enfermeiras será, por exemplo, objecto de legislação específica. Vd. infra, p. 97, nota 178.

²⁹ Joaquim de Carvalho, «Carta a Carlos Alberto da Costa Soares» in *Obra Completa, Ensaios e Fragmentos filosóficos e bibliográficos*, vol. VIII, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1996, p. 149. A resposta dada por Joaquim de Carvalho, após insistência com uma segunda carta do Delegado do Procurador Geral da República em Oliveira de Frades, Carlos Alberto da Costa Soares, inclui uma primeira análise, «geral in abstracto», segundo a qual «o acto deste professor é censurável moralmente» e acaba distinguindo censura moral e punição através da pergunta «Será, porém, além de censurável, punível?». Num segundo momento, numa análise «em concreto» Joaquim de Carvalho, não tendo «conhecimento da pessoa e das circunstâncias do acto cometido» afirma que, «em rigor não posso julgar, mas apenas ponderar». É claro o incómodo desta situação para Joaquim de Carvalho que, depois de incluir elementos de ponderação, como a de que o acto do professor poderia estar ligado a uma atitude anti-clerical mas não anti-religiosa, o que seria factor atenuante, conclui de forma cautelosa mas sem ambiguidade: «Atrevo-me, porém, a pensar, em face da inquietação moral que a sociedade portuguesa padece nos nossos dias, e considerando que *se tem levado, por vezes muito longe, o abafamento e sequestro das opiniões dissidentes — que são também uma condição necessária de uma sociedade civilizada* — que são de admitir circunstâncias atenuantes. A repreensão, dando ensejo público à afirmação dos direitos e dos deveres da consciência religiosa seja qual for, talvez fosse socialmente mais eficiente que outra penalidade, e, além disto, mais caritativa e humana». *Ibidem*, p. 149, sublinhado nosso.

afastado da docência Sílvia Lima, da Universidade de Coimbra³⁰, dos primeiros a sofrer o afastamento da carreira do ensino e da investigação. Outros se lhe seguirão num processo que descapitalizará o país dos seus quadros mais ricos e promissores (cujas consequências são visíveis na fraca produção científica portuguesa nesse período e no que se lhe sucede). Nesse mesmo ano de 1935, são demitidos, com Sílvia Lima, o médico e homem de cultura Abel Salazar (Faculdade de Medicina da Universidade do Porto), o filólogo Rodrigues Lapa (Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa), o cientista Aurélio Quintanilha (Faculdade de Ciências da Universidade de Coimbra). A mesma situação terá ocorrido com o filósofo Agostinho da Silva, então professor liceal³¹ ou, embora com contornos diferentes, com o filósofo António Marinho³². Já na década de quarenta, em 1944, o filósofo e historiador Vitorino Magalhães Godinho (Faculdade de Letras de Lisboa) e, já depois do final da II Grande Guerra, em 1946, o matemático Bento de Jesus Caraça (Instituto Superior de Ciências Económicas e Financeiras), o médico Francisco Pulido Valente (Faculdade de Medicina da Universidade de Lisboa), o físico Manuel Valadares (Laboratório de Física da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa)³³. A impossibilidade de interferir nos programas e nos livros de estudo a nível do ensino universitário, como se estava a fazer em todos os outros graus de ensino, parece ter levado a uma atitude radical de afastamento de professores, com consequências gravosas

³⁰ Sílvia Lima era, na altura, professor de *Psicologia Experimental* e de *Psicologia Escolar e Medidas Mentais* na Universidade de Coimbra. Será reintegrado «como professor extraordinário da 3ª secção (*Ciências Pedagógicas*), em Janeiro de 1942» (Joaquim Ferreira Gomes, *Para a História da Educação em Portugal*, Porto, Porto Editora, 1995, p. 100). Para além de Sílvia Lima são demitidos, também neste ano, ao abrigo deste decreto, Abel Salazar da Faculdade de Medicina da Universidade do Porto, Rodrigues Lapa, da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Aurélio Quintanilha da Faculdade de Ciências da Universidade de Coimbra. Cf. Alberto Amaral, recensão ao livro de Luís Reis Torgal, *A Universidade e o Estado Novo: o caso de Coimbra, 1926-1961*, Coimbra, Minerva, 1999, in «Análise Social», vol. XXXV, 2000, n.º 154-155, p. 438.

³¹ Cf. Miguel Real, *Agostinho da Silva e a Cultura Portuguesa*, Lisboa, Quidnovi, 2007, p. 18.

³² «Em 1937, e por ter protestado pela inclusão do seu nome sem seu consentimento num telegrama de repúdio pelo atentado anarquista ao Presidente do Conselho de Ministros, Marinho foi preso por alguns meses no Aljube, sendo-lhe retirada, após libertação, a licença de ensino», Jorge Croce Rivera, «"Estádios no caminho da Verdade": o percurso ético-metafísico de José Marinho» in Pedro Calafate (Direção), *História do Pensamento Filosófico Português*, Volume V, Tomo 1, p. 217.

³³ Cf. Norberto Cunha, «A Declaração Universal dos Direitos do Homem (Luzes e sombras da sua recepção em Portugal, em 1948)» in *Philosophica*, Lisboa, 12, 1998, p. 20.

para a qualidade do ensino superior e para a investigação científica em Portugal. O impedimento de ensinar na Universidade ou no ensino público teria trazido, no entanto, alguns benefícios para a qualidade do ensino liceal particular. A maioria dos professores impedidos de leccionar no ensino público, e que não se ausentavam do país, transitavam para os colégios particulares, o que constituía factor de enriquecimento da qualidade de ensino. O facto de o ensino liceal ocupar um lugar intermédio na estrutura organizacional e administrativa do ensino fá-lo ter um estatuto de relativa autonomia relativamente ao sistema de pressão político-ideológico. Sem o poder da Universidade e sem a premência da formação ideológica da Escola Primária, pode escapar, em parte, à purga que se exerceu sobre o corpo docente das universidades ou, apesar de tudo, ao intenso controlo sobre os programas e conteúdos de ensino nos anos da escolaridade primária, apesar da imposição legal de um livro único para algumas disciplinas do ensino liceal (Educação Moral e Cívica, História e Filosofia)³⁴. Ao mesmo tempo, a existência de uma cultura profissional pautada por graus altos de exigência científica e pedagógica teria permitido a manutenção de padrões de qualidade do ensino liceal.

«A instrução que cultiva o espírito e que fornece elementos de aplicação prática (mas só esta) é dum grande valor; mas a *educação, isto é, a modelação do carácter, a formação superior das almas*, é dum valor muito maior», lemos em 1933, num documento legislativo referente à abertura de «curso para provimento dos lugares de médicos escolares»³⁵. O que encontramos nesta formulação é, a par da dicotomia entre instrução e educação, a identificação de educação com formação do carácter, a valorização explícita do objectivo de «modelação do carácter» e a consideração implícita de que há uma boa e uma má instrução, numa atitude de suspeição face ao conhecimento. Estão criadas as

³⁴ A determinação legal do livro único surge na legislação liceal de 1936: «Dentro de cada liceu será adoptado um único livro para cada disciplina do mesmo ano, escolhido de entre os aprovados oficialmente, e serão comuns aos liceus de todo o País os compêndios de história, de filosofia e de educação moral e cívica». Decreto n.º 27 085 de 14 de Outubro, Art.º 32.º, §3.º, sublinhado nosso.

³⁵ Decreto n.º 22 752 de 28 de Junho de 1933, Art.º 1.º, do ministro Cordeiro Ramos. Com este decreto «é aberto concurso para o provimento dos lugares de médicos escolares».

condições para que deva ser definido um critério de «boa instrução», que será encontrado nas finalidades educativas morais. Em última análise, esta posição permite justificar que o critério da selecção dos conhecimentos ensináveis ou do *curriculum* possa ser o seu valor educativo concebido de um ponto de vista moral e político-ideológico. A Escola corre o risco de se fragilizar enquanto lugar de aquisição, transmissão e aprendizagem de competências intelectuais. É a este nível que consideramos situar-se o ponto fulcral a partir do qual podem ser colocados os problemas relativos à relação entre instrução e educação. A questão primeira é, assim, uma questão que envolve o saber e o seu significado, sob o ponto de vista filosófico, epistemológico, pedagógico, didáctico, político e humano. O que é que pode ser considerado como *saber*? Segundo que critérios se determina o *ensinável* no espaço da escola? Como determinar as competências a desenvolver na escola? Que intervenientes são legítimos na definição dos princípios educativos, na organização do sistema de ensino, na organização dos currículos e dos programas? A quem deve ser atribuída responsabilidade para gerir a conflitualidade de diversos interesses e definir as opções educativas, curriculares, programáticas?

A instituição escolar, de lugar de ensino, de transmissão de um património cognitivo, de aprendizagem de competências intelectuais, passa a ser, prioritariamente, um espaço educativo e político-ideológico de transmissão de determinados valores, ideias e crenças tendentes a perpetuar uma mentalidade³⁶ comum, diminuindo as possibilidades de intervenção individual e crítica.

³⁶ A escola participa de modo activo na conservação de certas formas de pensar, de sentir e de agir ou, dito de outro modo, na conservação de uma determinada *mentalidade* enraizada em determinadas formas culturais e religiosas já existentes. A importância atribuída ao subsolo de crenças, frequentemente não conhecidas enquanto tais, cristalizadas em hábitos e práticas tradicionais, será inclusivamente um factor de distinção entre autoritarismo e totalitarismo. Medina, distinguindo autoritarismo e totalitarismo afirma a dado passo: «Outra diferença entre autoritarismo e totalitarismo está na diferença entre *ideologia* do segundo contrastando com o predomínio da *mentalidade* do primeiro, ou seja, a diferente função que seria dada à ideologia, entendida como sistema de pensamento intelectual elaborado por intelectuais (que constituem a cleroatura doutrinária do regime) e a mentalidade como modo de pensar, de sentir e de agir, sistema portanto não codificado ou expresso pelo pensamento racional, antes enraizado num subsolo de crenças religiosas ou de tradições. O regime autoritário vive sobretudo deste *húmus* de mentalidade, o totalitário precisa de uma maquinaria ideológica em elaboração constante: regimes como os de Franco, Salazar, Dollfuss, ou até Pétain [...] baseavam-se mais num fundo tradicional e religioso do que numa ideologia claramente assumida e expressa em programas, havendo, aliás, em todos eles, um mesmo pano de fundo católico acentuadamente conservador». João Medina, ob. cit., p. 142.

Como espaço educativo, a Escola tende a ser concebida, primeiramente, como substituta ou continuadora da instituição familiar e dos processos de socialização tradicionais. Para além disso, como espaço político-ideológico tende a sujeitar a ocupação dos tempos escolares, a estruturação do espaço e os conteúdos ensináveis a critérios de educação política de conteúdo ideológico, doutrinário e apologético. Neste processo, o cultivo e transmissão do Saber e da Ciência, o desenvolvimento estruturado e sistemático de competências intelectuais que, contrariamente às outras funções, apenas na escola podem ter lugar, correrão o risco de ser minimizadas em proveito de funções que não constituem a sua função principal e específica. Assim, a nosso ver, os conflitos e dificuldades que os liceus sempre evidenciaram relativamente às actividades da Mocidade Portuguesa (criada em 1936) são a tradução, nesse plano, do conflito entre a natureza da Escola como instituição de saber, mesmo que sob a forma da transmissão, e as funções político-ideológicas, educativas e sociais que lhe pretendem atribuir³⁷. Se é verdade que todo o saber e todo o ensino comportam em si uma dimensão educativa e que, portanto, o espaço escolar será sempre um espaço educativo, coisa bem diferente é eleger a Escola como espaço educativo por excelência ou confundir orientação educativa com orientação político-ideologicamente determinada. É esta transformação, acompanhada por uma ausência de reflexão e de desenvolvimento da investigação no campo da Filosofia, da Pedagogia e das Ciências Humanas, por uma efectiva desvalorização da investigação científica, que permitirá pensar a Escola como um espaço de propaganda e de doutrinação³⁸, confundindo, assim, a educação e os actos educativos com processos activos, em última análise, de legitimação, de conservação e perpetuação de determinada forma de exercício do poder político.

³⁷ Cf. Luís Viana, *A Mocidade Portuguesa e o Liceu*, Lisboa, Educa, 2001, p. 31-42.

³⁸ Utilizamos o termo «doutrinação» no sentido do termo francês «endocinement» utilizado por Reboul e com o seguinte significado: «Ce n'est pas la propagande, ni le simple conditionnement. L'endocinement est bien un enseignement, mais un enseignement tendancieux et partial qui aboutit à étouffer la pensée personnelle des élèves au lieu de la développer.[...] L'endocinement est un enseignement qui, quelles que soient ses intentions, ses méthodes, ses doctrines, considère l'élève comme le moyen d'une idéologie, non comme une fin en soi». Olivier Reboul, *Le langage de l'éducation*, Paris, PUF, 1984, p. 61-62.

2. Discurso pedagógico e discurso político: a formação dos «portugueses»

O problema pedagógico é considerado crucial na nova política, visando a «revolução mental e moral»³⁹. O problema educativo constitui-se como problema político fundamental e o Estado Novo verá no sistema de ensino uma pedra angular do sistema de formação do «homem novo». Em 1934, afirmava Salazar:

«Nós não compreenderíamos — nós não poderíamos admitir que a escola, divorciada da Nação, não estivesse ao serviço da Nação, e não compreendesse o altíssimo papel que lhe cabe nesta hora de *ressurgimento*, na investigação e no ensino, a *educar os portugueses* para bem compreenderem e bem saberem trabalhar»⁴⁰.

Em 1950, enaltece já o importante processo de «reaportuguesamento de Portugal»⁴¹. A *renovação espiritual* do país passa necessariamente pelo sistema de ensino.

A nova política está sustentada por um imaginário histórico e cultural que impregna também o discurso educativo. Ensinar a «ser português» é o objectivo da Escola, integrado num grande projecto político de criação de uma essência da portugalidade, de que a Exposição do Mundo Português, de 1940, constituirá um momento significativo. Dela se diz:

³⁹ Num discurso de Salazar, na Sala do Conselho de Estado, em 30 de Julho de 1930, lemos: «As ideias que, no modo de ver do Governo, devem constituir as bases do futuro estatuto constitucional não são só para ser aceites pela nossa inteligência, mas para ser sentidas, vividas executadas. Passadas para uma Constituição, não vamos julgar ter encontrado o remédio de todos os males políticos. [...]»

«É este o motivo por que, sempre que olho para o futuro, para a consolidação e prosseguimento do que se há feito em favor da ordem, da disciplina, da economia e do progresso do País, eu vejo nitidamente não se «[...] sempre que olho para o futuro, para a consolidação e prosseguimento do que se há feito em favor da ordem, da disciplina, da economia e do progresso do País, eu vejo nitidamente não se estar construindo nada de sólido fora de uma revolução mental e moral nos portugueses de hoje, e de uma cuidadosa preparação das gerações de amanhã.» António de Oliveira Salazar, *Discursos* (Discurso na Sala de Conselho de Estado, em 30 de Julho de 1930), in Eduardo Freitas da Costa (org.) *Salazar, Antologia, Discursos, Notas, Relatórios, Teses, artigos e Entrevistas 1909-1953*, Lisboa, Editorial Vanguarda, 1954, p. 18.

⁴⁰ *Idem*, «A escola, a vida e a Nação», discurso de 28 de Janeiro, *Discursos*, vol. II, p. 302-303, in Eduardo Freitas da Costa (org.), ob. cit., p. 25.

⁴¹ *Idem*, Discurso pronunciado a 28 de Maio de 1950, *Discursos*, vol. IV, p. 463-464, in Eduardo Freitas da Costa (org.), p. 40.

«Sendo um olhar lançado sobre o passado [...], não terá um carácter exclusivamente erudito — e muito menos arqueológico. Deverá ser, ao contrário, uma lição de energia, uma perspectiva do génio português através de todos os estímulos de grandeza, um balanço de forças espirituais»⁴².

O lema «Deus, Pátria, Autoridade, Família, Trabalho», a partir do Discurso de Salazar em Braga, em 1936⁴³, não é mera retórica ou fugaz eloquência, mas condensa, de forma simbólica, um autêntico projecto para o país. O objectivo político de uma sociedade hierarquizada, corporativa, colonial, sob um Estado forte e autoritário, é acompanhado por um discurso antecipador e estruturador da realidade, cuja unidade semântica gira em torno de um conjunto de conceitos estruturantes e em rede. O termo «portugueses», acima referido, enquadra-se numa rede conceptual – «ser português», «portugalidade», «orgulho nacional», «raça», «alma portuguesa», «nação»... – estruturando um discurso que, pretendendo reportar-se a um passado mítico e mistificado, cria novos referentes de acção. O discurso constitui-se a partir de um fundo simbólico, que cria possibilidades múltiplas de derivação semântica e que radica num mesmo núcleo de sentido instaurador de uma origem e de um destino colectivos. A transformação da nacionalidade em elemento essencial, substancial e mítico da individualidade pessoal e colectiva e, neste sentido, em elemento metapolítico, não é um mero artifício retórico de um discurso político inconsequente. É antes a mola real de um determinado programa político de intervenção no corpo social e nos seus agentes, de que a educação constitui um dos aspectos mais importantes. Os «portugueses» passam a meros participantes numa «substância» que lhes fornece a identidade, a origem e o destino, o passado, o presente e o futuro. Assim, também o ensino a ser

⁴² Augusto de Castro, prefácio do «Guia de Exposição do Mundo Português», *apud* José-Augusto França, *A Arte em Portugal no século XX, (1911-1961)*, Lisboa, Bertrand, 1985, p. 221-222.

⁴³ Discurso proferido em Braga, por ocasião das comemorações do «Ano X da Revolução Nacional», em 26/05/1936, *Discursos*, vol. I, Coimbra, Ed. Coimbra, 1939, p. 77-91, *apud* Cândida Proença, *Estado Novo, materiais para professores*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, 1971.

ministrado na Escola deverá estar ao «serviço da unidade moral da Nação»⁴⁴. A consideração da Nação como realidade transcendente e substancial, a identificação da Pátria com a Nação e da Nação com o Estado, a explicação da sua História sob um ponto de vista transcendente, mítico e religioso, constituem coordenadas de um discurso que identifica Nação, Pátria e Estado, põe a política ao serviço desses valores e constrói um imaginário cultural que, agora no campo educativo, justifica o sistema de ensino como sistema de formação de um povo eleito: os portugueses⁴⁵.

A educação formal e a instituição escolar são um dos aspectos de uma política global de educação (incluindo crianças, jovens e adultos), doutrinária e ideologicamente orientada. Em 1932, o Decreto n.º 21 014 de 21 de Março, do Ministro Cordeiro Ramos, considerava de «manifesto interesse pedagógico proporcionar à leitura das populações escolares ensinamentos de ordem *moral e patriótica*, contidos em frases curtas, fáceis de compreender e reter». Dessas frases curtas, com carácter obrigatório, que deviam integrar a Selecta Literária da 3.ª, 4.ª e 5.ª classes dos liceus, por exemplo, encontramos excertos, não identificados na obra, de autores tão diversos e qualitativamente tão distintos

⁴⁴ «E fácil seria a justificação de todo o conjunto de ideais novas de que é feita a presente reforma, tronco de um sistema pedagógico que procurará desburocratizar todo o ensino e pô-lo organicamente ao serviço da unidade moral da Nação». Decreto-lei n.º 27 084 de 14 de Outubro, 1936, Preâmbulo.

Na *História de Portugal* de João Ameal, cuja primeira edição foi em 1940, como já foi feita referência, lemos: «Na base da sociedade está a família, célula primacial e natural. O homem nasce na família, valoriza-se na profissão e no agregado regional — deixa de ser confundido com o ‘indivíduo’ abstracto da mitologia democrática. Excluem-se os partidos, é evidente: a Nação constitui unidade moral incompatível com fragmentações e dissidências.

«Não há apenas a Nação; há o Império — unidade, também conjunto intangível, inalienável, nas partes do Mundo. O Acto Colonial assim o declara peremptoriamente: ‘é da essência orgânica da Nação Portuguesa desempenhar a função histórica de possuir e colonizar domínios ultramarinos e de civilizar as populações indígenas que neles se compreendam, exercendo também a influência que lhe é adstrita pelo Padroado do Oriente’.

«[...] Na hierarquia dos valores — está a vida espiritual dos Portugueses. Desde o início mantém o Estado Novo relações cordiais e respeitosas com a Igreja Católica. E a 7 de Maio de 1940 assinam-se em Roma a Concordata entre o nosso Governo e a Santa Sé e o Acordo Missionário, seu complemento — que volta a abrir os territórios do Ultramar à sementeira dos Apóstolos de Cristo», João Ameal, *História de Portugal, (das origens até 1940)*, Porto, Livraria Tavares Martins, 1974, p. 720-721.

⁴⁵ Referindo-se ao Estado Novo, lemos em Eduardo Lourenço: «O patriotismo jacobino volve-se nacionalismo, forma de exaltação da realidade nacional, não ao serviço do suspeito «povo» de tradição rousseanista, mas de a Nação como totalidade orgânica, pessoa histórica dotada de direitos e deveres enquanto tal» Eduardo Lourenço, *O Labirinto da Saudade, Psicanálise Mítica do Destino Português* Lisboa, D. Quixote, 1978, p. 29.

como Alfredo Pimenta, Goethe, Almeida Garrett, Camões, Mussolini, Camilo Castelo Branco, Alexandre Herculano ou Pequito Rebelo. De igual modo, como se lê no Decreto em referência, «para a crestomatia arcaica 6.^a e 7.^a classes de letras», os autores citados em breves trechos incluem nomes de significado cultural ou científico tão díspar como Bacon, Comte, Alfredo Pimenta, Eça de Queirós, Sidónio Pais, António Sardinha, Le Play, Oliveira Martins e o próprio Oliveira Salazar. Deste, transcrevemos o seguinte:

«Não há Estado forte onde o poder Executivo o não é, e o enfraquecimento deste é a característica geral dos regimes políticos dominados pelo liberalismo individualista ou socialista, pelo espírito partidário e pelos excessos e desordens do parlamentarismo»⁴⁶.

Na legislação de 1936, referente à Reforma do Ensino Liceal, vemos que o sujeito a ser formado ou o objecto de formação não se diz ser a criança, o adolescente ou o aluno, mas «os Portugueses»:

«O ensino liceal integra-se na missão educativa da Família e do Estado para o desenvolvimento harmónico da personalidade moral, intelectual e física dos Portugueses, nos termos da Constituição, e tem por finalidade específica dotá-los de uma cultura geral útil para a vida»⁴⁷.

Enquanto os termos «criança» ou «adolescente» remetem para uma realidade psicológica, o termo «aluno» para uma realidade psicopedagógica, o termo «portugueses» aponta para uma realidade social, política e histórica. O Art.º 1.º da nova legislação sobre o ensino secundário não fala de *alunos*, mas de *Portugueses*, condensando desse modo o projecto de uma educação nacionalista, cristianizante e patriótica e evidenciando o primado do político-ideológico sobre o psicopedagógico. O desígnio de uma educação nacionalista nem precisaria de ser enunciado; ele está já incorporado na linguagem educativa. Uma década mais

⁴⁶ Decreto n.º 21 014, de 21 de Março de 1932.

⁴⁷ Decreto-lei n.º 27 084 de 14 de Outubro de 1936, Art.º 1.º.

tarde, também a importante Reforma de Pires de Lima, em 1947⁴⁸, mantida no essencial até 1974, afirmar-se-á como nacional, «feita para portugueses», de acordo «com a nossa índole, as nossas tradições e a nossa vida própria»⁴⁹.

Toda a educação incluirá, deste modo, uma dimensão moral, cívica, nacionalista e patriótica. É a função social da Escola que justifica a sua existência institucional, bem como o interesse do poder político na sua organização curricular e administrativa. A formação do indivíduo é fundamental, mas por razões que se prendem com o colectivo. A escola não existe para os indivíduos, mas para a comunidade de que fazem parte. Tudo o que interessa à Nação interessa ao indivíduo, mas nem tudo o que interessa ao indivíduo interessa à Nação. O indivíduo é apenas parte de um todo, de um todo unitário, orgânica e substancialmente concebido. É o «corpo» social e o «espírito» da Nação que determinam as exigências da formação física, intelectual e moral dos indivíduos. Não são os indivíduos que compõem a Nação, mas é esta que integra os indivíduos sob a forma de pertença.

A criação de um conceito de Nação com origem em acontecimentos fundadores associados a uma intervenção divina, como o milagre de Ourique, situa-a na ordem do mito e estabelece um fio condutor para a construção de uma história exemplar, heróica, cristã e única. O passado, determinado passado, ilumina o presente e lança a ponte para um futuro singular e superior. A História é essa narrativa orientada segundo uma temporalidade qualitativa, que marca os momentos de construção da Nação pela gesta dos seus heróis.

A portugalidade, ou a lusitanidade, constitui-se como elemento fundador da Nação, de ordem mítico-religiosa, a ser revivido em rituais de actualização. Todo o discurso, político, religioso ou educativo, será atravessado por este elemento que articula simbolicamente o passado e o futuro numa História narrativa, exemplar, e numa temporalidade circular, qualitativa. O Nacionalismo característico do século XIX, presente nos primeiros tempos do século XX no pensamento republicano em

⁴⁸ Decreto n.º 36 507, de 17 de Setembro de 1947, texto preambular.

⁴⁹ *Ibidem*, texto preambular.

Portugal, deixa de ser uma ideia, um ideal romântico ou um simples projecto mobilizador. Convertendo-se o Nacionalismo na portugalidade, descobre-se uma unidade de fundamento transcendente que justifica uma História, confere sentido a um passado ancestral – que se deve conservar e perpetuar nas suas formas rurais, nos seus valores religiosos, nos seus hábitos e costumes, na sua Tradição – apontando para um futuro glorioso. Ideologia e utopia fundem-se sem deixar espaço para a construção de outros discursos.

Em 1940, numa Europa que havia iniciado – soube-se depois – o maior conflito mundial do século XX e o mais trágico de sempre, realiza-se a Exposição do Mundo Português que acabará por ser, em simultâneo, o zénite de uma política e o início da sua decadência. Acerca dela dirá José-Augusto França:

«As directrizes de Oliveira Salazar [...] e o dinamismo do ministro das Obras Públicas, Duarte Pacheco, [...] deram espírito e corpo à grande manifestação a que o mundo, em guerra de morte, imprimia um *ar irreal e absurdo*»⁵⁰.

Reconduzindo, em última análise, a questão do ensino e do saber à questão mais vasta da formação e manutenção de uma identidade nacional, é esta a medida do valor do saber. Assim, elementos de ordem pré-política, não submetidos ao crivo da análise racional ou da crítica, porque se situam numa esfera fundacional, podem funcionar como superior critério no âmbito da educação e são acompanhados até de uma desvalorização do saber formal. É este aspecto que se torna importante ressaltar na medida em que o ensino, entendido como processo de transmissão de saber e de aprendizagem de competências intelectuais, de transmissão do património cognitivo de uma determinada comunidade, é um dos aspectos decisivos de qualquer sistema institucionalizado de educação.

⁵⁰ José-Augusto França, *A Arte em Portugal no século XX, (1911-1961)*, p. 222-223 (sublinhado nosso).

3. A «verdade nacional» e o currículo escolar

Reconduzida e reduzida a questão do ensino e do saber ensinável à questão mais vasta da construção de uma identidade nacional, é esta a medida do valor do saber, o seu critério último. Neste sentido, é natural que nenhum plano de estudos, nenhuma estrutura curricular, nenhum programa de ensino possa cumprir por completo a acção formativa e educativa do ensino secundário. As disciplinas curriculares fundamentam-se em saberes tradicionalmente constituídos, que sofreram um processo de didactização, e nem todas são permeáveis aos objectivos e finalidades últimas do sistema educativo. Daí o facto de (para além do controlo exercido através dos programas das disciplinas, das indicações relativas à sua orientação, dos manuais escolares), se tornar também necessário:

1) Criar uma disciplina para o último ciclo liceal, denominada Organização Política e Administrativa da Nação, para «conhecimento da estrutura orgânica do Estado e a formação da mentalidade corporativa»⁵¹.

2) Determinar, como «adjuvantes do ensino e meios de acção educativa», «visitas de estudo e excursões»⁵², nas quais se aproveitarão todos os «ensejos para o conhecimento dos padrões da história pátria, como motivo de instrução geral e de educação moral e cívica»⁵³ e «sessões culturais que visarão de modo particular o conhecimento do Império Colonial, a arte portuguesa e a educação cívica»⁵⁴.

3) Determinar o carácter *obrigatório* das actividades da Mocidade Portuguesa para professores e alunos:

«A organização nacional denominada Mocidade Portuguesa cooperará com todos os estabelecimentos oficiais e particulares do ensino liceal no que respeita ao desenvolvimento da capacidade física, à formação do carácter e à devoção à Pátria, no sentimento da ordem, no gosto da disciplina e no culto do dever militar»⁵⁵.

⁵¹ Decreto n.º 27 084, de 14 de Outubro de 1936, Art.º 7.º, §2º.

⁵² *Idem*, Art.º 10.º

⁵³ *Idem*, §2.º

⁵⁴ *Idem*, Art.º 11.º

⁵⁵ *Idem*, Art.º 3.º

4) Releva a importância das sessões do Canto Coral e da Educação Física para a formação moral e física dos portugueses e para os momentos de comemoração, exaltação e revitalização do sentimento colectivo da portugalidade. Nas sessões de Canto Coral, dissociando a música e o canto de uma educação estética, «ministrar-se-ão as noções fundamentais da música e do canto, na medida do indispensável para a imediata constituição de massas corais activas»⁵⁶.

«Durante o 1.º ciclo o canto coral visará especialmente a impregnação dos preceitos morais e cívicos de um bom português» e «durante o 2.º e 3.º ciclos [...] visará especialmente o culto das glórias de Portugal e a exaltação do sentimento patriótico, tendentes a uma forte e activa coesão nacional [...]»⁵⁷.

Quanto às sessões de Educação Física:

«A aplicação dos métodos de Educação Física visará tanto a saúde do indivíduo como a formação colectiva da energia física e moral da juventude para o serviço da Nação. [...] poderá ser utilizada a colaboração das organizações desportivas que possuam instalações adequadas e cultivem a boa ordem anátomo-fisiológica, dentro de um fervoroso espírito nacionalista»⁵⁸.

Quer num caso, quer noutro supõe-se uma articulação com a Mocidade Portuguesa:

«O hino e os cânticos nacionais, oficialmente harmonizados, serão motivo de execuções frequentes por todos os alunos, e estarão sempre prontos, tanto para as festas escolares como para as manifestações do sentimento pátrio, em conjugação com a Mocidade Portuguesa. [...]

«Em conjugação com a Mocidade Portuguesa realizar-se-ão [...] exercícios colectivos e marchas ao ar livre, graduados segundo o desenvolvimento físico dos alunos,

⁵⁶ *Idem*, Art.º 13.º, a).

⁵⁷ *Idem*, Art.º 13.º, b) e c).

⁵⁸ *Idem*, Art.º 11.º§1.

e todos os anos se farão grandes demonstrações nos campos desportivos regionais e no Estádio Nacional»⁵⁹.

A dominância da educação e a desvalorização da instrução, a aproximação entre o discurso pedagógico e o discurso político-ideológico liga-se a uma questão de fundo mais radical e *própria*: *a tendência a esquecer a relação originária de todo o ensino ao saber*. É que antes de ser ensino para... todo o ensino é ensino de... A obnubilação deste aspecto, que é uma das mais fortes razões de toda a educação formal e factor essencial no sistema de ensino é, quanto a nós, o que está na raiz da definição de um projecto de educação não apenas comprometido, mas subordinado nos seus princípios e na sua estrutura a um determinado projecto político-ideológico para o País. O que encontramos, em última análise, é uma determinada atitude face ao conhecimento e à verdade que os configuram no âmbito da esfera do político-ideológico. No limite, o critério de selecção curricular das matérias ensináveis será, assim, exterior aos campos disciplinares e aos critérios didáctico-pedagógico ou científico. Considerando a questão da educação como sendo eminentemente política, integrada a educação no grande projecto de restauração e ressurgimento nacional (apoiado em elementos de ordem metapolítica) vai-se perdendo a noção do vínculo *essencial* do ensino ao conhecimento e aparecem justificados um conjunto de actos perpetrados no período do Estado Novo. Pensemos, por exemplo, no desinvestimento na investigação psicopedagógica, em contraste com a riqueza do período da I República, ou na formação de professores⁶⁰. É assim que as questões da educação e do ensino tendem a perder a sua especificidade no campo que lhes é próprio, o

⁵⁹ *Idem*, Art.º 13.º d) e Art.º 12.º, §2.

⁶⁰ O Decreto de 21 de Maio de 1911 criava as *Escolas Normais Superiores* destinadas à formação de professores. Serão extintas pelo Decreto n.º 18 973, de 16 de Outubro de 1930 que cria a Secção de Ciências Pedagógicas nas Faculdades de Letras para ministrar a cultura pedagógica e determina que o *estágio* (de dois anos) seja feito nos Liceus Normais (Liceu Pedro Nunes, em Lisboa e Liceu Júlio Henriques, em Coimbra). Entre 1947 e 1956 será reduzido a um (em Coimbra). O Instituto Superior de Ciências Pedagógicas a que se faz referência no Decreto n.º 36 507 de 17 de Setembro de 1947 como a solução para o «problema da formação psicopedagógica dos professores» acaba por não ter passado de uma intenção anunciada. (Cf. Joaquim Ferreira Gomes, *Para a História da Educação em Portugal, Seis estudos*, Porto, Porto Editora, 1995, p. 122-125).

da Filosofia, da Pedagogia ou mesmo das Ciências da Educação, podendo facilmente deslizar para o campo político-ideológico.

A História será a disciplina formativa por excelência⁶¹, mas todas as disciplinas escolares devem, quer por via dos seus conteúdos programáticos específicos e dos seus objectivos cognitivos e educacionais, quer da acção educativa do professor, evidenciar a sua vertente formativa sob o ponto de vista moral, cívico, nacionalista e patriótico. Para além da História, o Português ou a Língua e a Literatura Portuguesa e, no terceiro ciclo ou no curso complementar, a Filosofia, serão as disciplinas que evidenciam maior potencial formativo.

A afirmação constante na legislação de 1932⁶², ainda que referente ao ensino da História, mostra a intenção primeira de subordinação do ensinável e da ciência às linhas educativas politicamente definidas em função de valores metapolíticos e a legitimação de um critério político-estatal para a definição do ensinável:

«[...] O Estado, sem se arrogar a posse exclusiva duma verdade absoluta, pode e deve definir a verdade nacional, quer dizer, a verdade que convém à Nação»⁶³,

O saber histórico é reduzido, para além dos «factos, datas, nomes», «inalteráveis», à completa subjectividade do historiador, «tal historiador, tal atitude». Assim, o que se põe em causa é o território específico da ciência e das suas regras. Assistimos ao que denominamos *conversão epistemológica da ciência em opinião e crença*, com os seguintes argumentos:

⁶¹ A «história presta-se melhor do que qualquer outra disciplina, a cultivar o verdadeiro patriotismo, a dar excelentes lições de moral e a desenvolver o espírito cívico» lê-se no Decreto n.º 16. 077 de 26 de Outubro de 1928. Embora a referência seja o ensino primário esta visão do papel da disciplina será mantida para os outros ciclos de ensino. Cf. artigo de S. Stoer e Helena Araújo, «A contribuição da educação para a formação do Estado Novo: Continuidades e rupturas 1926-1933» in *O Estado Novo das origens ao fim da autarcia 1926-1959*, vol. II, p. 137.

⁶² Referimo-nos ao Decreto n.º 21 103, datado de 07 de Abril e publicado a 15 de Abril de 1932, que visava esclarecer os «pedidos de informação sobre o significado e a latitude da expressão 'exactidão nas doutrinas', inserta no artigo 13.º do Decreto n.º 19 605, de 15 de Abril de 1931, quando de aplicar aos compêndios de História Pátria para o ensino secundário e do ensino técnico - profissional; [...]»

⁶³ *Ibidem*.

1) Na «falta de um juiz infalível dessas atitudes que são meramente subjectivas», então o Estado deve intervir na definição da verdade nacional;

2) «Se os autores dos compêndios de história são os responsáveis pelos erros ou pelas verdades que defendem nos seus livros, o Estado é responsável pelo ensino que ministra nas suas escolas oficiais».

A mutação da ciência em opinião permite outro movimento complementar:

1) O Estado, a opinião e a crença do Estado, estabelece-se como critério decisório do ensinável.

2) A ciência histórica passa a estar colocada no mesmo plano da política, o terreno da opinião por excelência, podendo, assim, estar sob o seu controlo.

«A opinião, coração da política, não tem relação com a verdade»⁶⁴ e, na mera luta entre opiniões, sem outro critério que não o dos interesses particulares em confronto, valerá a mais forte. Porque a reduziu a opinião sem relação com a razão crítica, o jogo político pode extravasar do campo social de actuação para o campo da constituição do Saber e da Ciência. Não estamos a falar de uma simples instrumentalização do Saber por parte do poder político-estatal, mas de um acto de intervenção directa na sua própria natureza, quer dizer, nos procedimentos e critérios que o definem enquanto tal. O que o documento legislativo que analisámos mostra⁶⁵, ao nível da política de ensino, é também uma determinada concepção de exercício do poder político. O conceito de «verdade nacional», explicitado como «verdade que convém à Nação» (ao Estado), definido operatorialmente segundo um critério político-ideológico, torna compreensível, num quadro mais amplo, a atitude geral de desvalorização da informação e do conhecimento, da ciência, do saber (incluindo os seus procedimentos intelectuais, processuais e metodológicos).

A partir do momento em que se considera não haver um critério de racionalidade metodológica ou interpretativa acima das paixões e dos interesses dos homens ou que, simplesmente, se eliminam as condições de livre discussão

⁶⁴ Comentário de Ferry a Hannah Arendt, a propósito da crítica de Jünger Habermas a Hannah Arendt. Cf. Jean-Marc Ferry, *Habermas, L'éthique de la communication*, Paris, P.U.F., 1987, p. 81.

⁶⁵ Decreto n.º 21 103 de 15 de Abril de 1932.

que tornam possível o confronto de ideias e o juízo crítico, a História pode tornar-se mera narrativa edificante e teleológica, em função de interesses definidos segundo critérios extrínsecos ao seu *corpus* teórico e metodológico e à comunidade de investigadores. Afirmar, significativamente, João Ameal, em 1932:

«Na hora actual, é preciso erguer, das ruínas, as Pátrias remoadas — e insuflar-lhes alentos de força e de heroísmo. A História vale como *tonus* da consciência colectiva, pelos seus poderes de incitamento magnífico. A sua galeria de modelos forma um grande reservatório de energias, onde as raças encontram a lendária *água de Juventa*»⁶⁶.

A «verdade nacional» é a verdade dos e para os portugueses, a «verdade portuguesa», no dizer de Eduardo Lourenço⁶⁷, definida em relação ao superior critério da portugalidade ou da lusitanidade e aplicada ao ensino e à educação. Referimo-nos a uma verdade cujo critério não é empírico, racional ou científico. É um critério político-estatal, que podemos considerar *prático* e legitimado pelo facto de estar assente em princípios religiosos e morais considerados como superior fundamento dos valores políticos. Todas as disciplinas escolares cujos conteúdos de ensino se liguem de modo mais próximo aos aspectos formadores do

⁶⁶ João Ameal, *A revolução da Ordem*, Lisboa, 1932, p. 74. Nesta obra laudatória do fascismo italiano, estas considerações são feitas imediatamente a seguir ao elogio da escola italiana: «[...] Baste-me pois registar a formação rigorosamente fascista que é dada hoje, nas escolas, aos estudantes italianos (não se consentem, lá, as associações de professores primários internacionalistas, socializantes — quando não comunizantes...) — e o interesse particularíssimo com que se *vigia os textos históricos*, não se tolerando que certos homens sem escrúpulos se entretendam a desfigurar, caluniando-as, as grandes figuras e as grandes jornadas da tradição nacional» (sublinhado nosso) (*Ibidem*, p. 73).

⁶⁷ Eduardo Lourenço refere-se à «fabricação sistemática e cara de uma lusitanidade exemplar, cobrindo o presente e o passado escolhido em função da sua mitologia arcaica e reaccionária que aos poucos substituiu a imagem mais ou menos adaptada ao País real dos começos do Estado Novo por uma ficção ideológica, sociológica e cultural mais irrealista ainda que a proposta pela ideologia republicana, por ser ficção oficial, imagem sem controlo nem contradição possível de um país sem problemas, oásis da paz, exemplo das nações, arquétipo da situação ideal que conciliava o capital e o trabalho, a ordem e a autoridade com um desenvolvimento harmonioso da sociedade. Esse optimismo de encomenda teve nas famigeradas ‘notas do dia’ o seu evangelho radiofónico. Não vivíamos num país real mas numa ‘Disneyland’ qualquer, sem escândalos, nem suicídios nem verdadeiros problemas. O sistema chegou a uma tal perfeição na matéria que não parecia possível contrapor uma outra imagem de nós mesmos àquela que o régimen tão impune mas tão habilmente propunha sem que essa *imagem-outra* (não apenas ideológica, mas cultural) aparecesse como uma sacrílega contestação da *verdade portuguesa* por ele restituída à sua essência e esplendor», Eduardo Lourenço, *O Labirinto da Saudade, Psicanálise Mítica do Destino Português*, Lisboa, Publicações D. Quixote, 1978, p. 31.

ensino sofrerão a pressão deste critério. No caso da História, lemos, por exemplo, na legislação em referência, Art.º 3.º:

«[...] deve ser objecto de glorificação tudo quanto se tem feito, através de oito séculos da História de Portugal, no sentido de fortalecer os seguintes factores fundamentais da vida social: a *Família*, como célula social; a *Fé*, como estímulo da expansão portuguesa por mares e continentes e elemento da unidade e solidariedade nacional; o *Princípio da autoridade*, como elemento indispensável do progresso geral; a *Firmeza do Governo*, espinha dorsal da vida política do País; o Respeito da hierarquia, condição básica da cooperação dos valores; e a *Cultura Literária e Científica*»⁶⁸.

3.1. Nacionalismo na educação: o contributo da Filosofia

No ensino da Filosofia, a formação intelectual e moral assume particular importância mas não há sinais de nacionalismo nos programas. Os conteúdos programáticos enfatizam a Moral culminando com a Teodiceia (a partir de 1948) e os compêndios assumem uma orientação espiritualista de acento tomista ou cristão. As referências que são feitas a filósofos portugueses ou ao pensamento português nas orientações de ensino constantes nas Observações aos programas de 1948 e de 1954 surgem a propósito de problemas específicos. Assim, por exemplo, a referência a Antero de Quental, às *Tendências Gerais da Filosofia na Segunda Metade do Século XIX* aparece a propósito da crítica ao positivismo, a

⁶⁸ João Ameal comenta este Decreto, na obra que temos vindo a citar, de modo entusiasta: «Entre nós, o Sr. Dr. Gustavo Cordeiro Ramos, ministro da Instrução — a cujo superior critério nacionalista aproveito o ensejo de prestar a minha efusiva homenagem — consagrou um dos seus mais notáveis decretos à marcação das regras orientadoras que devem assinalar a nova História. No relatório desse decreto diz muito bem o Sr. Dr. Cordeiro Ramos que ‘a *História de Portugal* visa, além de conhecimentos gerais que ministra na sua categoria — a formar portugueses’ e que, para isso, ‘a sua acção tem de ser eminentemente nacionalizadora’». E, continua o autor, expressando o seu entendimento acerca do que deve ser uma «História da Nação»: «Uma História *eminentemente nacionalizadora* só pode existir desde que se abandonem os processos românticos, deformadores, imorais, da maioria dos historiôgrafos do século XIX — mais panfletários e oradores de comício do que observadores serenos e honestos. À *História de partido*, à *História de guerra civil*, caracterizada por uma sistemática demolição dos valores tradicionais — tem de substituir-se a autêntica *História da Nação*, tal qual as sucessivas gerações a fundaram, a expandiram, a defenderam, a glorificaram. É isto que a nossa época reclama. É isto que a mocidade contra-revolucionária exige — para que seja iluminado de fé o seu combate e recompensados, pelo orgulho de continuar os grandes mortos, os seus sacrifícios de amanhã!» (*Ibidem*, p. 74-75).

referência ao jesuíta Padre Leonel Franca, à sua obra *A Crise do Mundo Moderno*, aparece a propósito da crítica ao cientismo.

No entanto, ainda que sem acento nacionalista nos conteúdos de ensino, cremos que, mais do que qualquer outra disciplina, é a de Filosofia que se pode ligar de forma directa aos valores transcendentais e espirituais que fundam a nacionalidade. O Positivismo ou o Racionalismo são orientações filosóficas que devem ser recusadas. O Positivismo, devido ao Materialismo e às críticas à Metafísica; o Racionalismo devido à valorização da razão que, no limite, conduz ao cepticismo relativamente à Metafísica e aos valores transcendentais que fundam a Moral. O uso da razão e das suas possibilidades críticas, sem o enquadramento teórico ou vivencial da Fé, significa uma ousadia, uma manifestação de orgulho e, pelas consequências sociais que pode acarretar, um perigo. Os programas de Filosofia assumirão um certo eclectismo, no sentido de apresentação e conciliação de várias perspectivas filosóficas, sob um fundo espiritualista e cristão, valorizando a Moral, a Metafísica e a Teodiceia.

O ensino da Filosofia não responde ao desiderato do nacionalismo, em sentido estrito, bem representado no Português (1º ciclo), que integra o ensino da História em forma de narrativas, ou no da História exaltando a Nação, os feitos e carácter dos portugueses, mas responde ao projecto mais amplo de «ressurgimento», alargamento e consolidação da civilização cristã.

Entretanto, o campo dito «formativo» vai-se prestando a todos os equívocos ao mesmo tempo que a formação proporcionada pela aprendizagem da Filosofia é aproximada da formação proporcionada pela disciplina de Organização Política e Administrativa da Nação, pelas sessões de Educação Moral e Cívica e, a partir de 1948, pelas de Religião e Moral (que se alarga ao 3ª ciclo). Os professores de Filosofia também leccionam Organização Política e Administrativa da Nação, alguns dos autores dos compêndios de Educação Moral e Cívica são também autores dos compêndios de Filosofia, o programa de ensino fecha com a Teodiceia, o Deus que a Filosofia pensa demonstrar tem o mesmo rosto do Deus cristão a quem se presta culto. O objectivo de «formar» parece permitir o que, de

um ponto de vista epistémico, ou mesmo educativo, não tem justificação: a mistura dos campos da Filosofia, da Religião e da Política e, consequentemente, um uso ambíguo e equívoco dos seus conceitos.

Neste contexto, contra o que imediatamente poderíamos ser levados a pensar, poderemos considerar que não é estranho que um movimento como o da Filosofia Portuguesa, inclusivamente com propostas de renovação do ensino, não tenha tido expressão no ensino liceal da disciplina apesar da sua forte expressão no espaço público, principalmente entre as décadas de quarenta e cinquenta. Sem pretensão de exaustividade, façamos um pouco a história deste movimento e do debate a que deu origem ao longo dos anos quarenta e cinquenta, para melhor nos darmos conta da importância que, a julgar pelos seus contendores, lhe devemos atribuir.

A publicação de «O problema da Filosofia Portuguesa», por Álvaro Ribeiro, em 1943, marca o início de um confronto intelectual em torno da ideia de cultura, de cultura nacional e de filosofia portuguesa. Este debate em torno da existência ou não de uma filosofia portuguesa, entendida como filosofia nacional, surgiu com expressão polémica. Em Abril de 1945, Breda Simões publica na revista *Vértice* um texto intitulado «Da Filosofia portuguesa» em que, em nome da unidade e universalidade da Filosofia, rejeita a tese de Álvaro Ribeiro⁶⁹. No ano seguinte, nas páginas dessa mesma revista, Eduardo Lourenço, a propósito de uma questão levantado por um leitor que pretendia ver discutida a questão de saber se havia uma Filosofia Portuguesa, manifestará também a sua posição de completo desacordo com Álvaro Ribeiro e decide conduzir um inquérito com a seguinte questão: «Que pensa da viabilidade duma filosofia portuguesa?»⁷⁰. Para além das vicissitudes que rodearam este inquérito, que acabou por não ser levado a bom

⁶⁹ Cf. Breda Simões, «Da Filosofia Portuguesa», *Vértice, Revista de Cultura e Arte*, Fasc. 2, n.ºs 8-11, Coimbra, Abril de 1945, p. 45-47 (*apud* Maria Manuel Baptista, «Ossos para o dia de Amanhã Roer»: Eduardo Lourenço e a 'Inteligência Portuguesa' nas Décadas de 40 e 50, Comunicação apresentada no Ciclo de Colóquios – Gente da Guarda, sessão subordinada ao tema «Eduardo Lourenço. O Homem. A Obra», em 2 de Junho de 2000. Consulta a 20 de Janeiro de 2007 em: <http://sweet.ua.pt/~mbaptista/ossos%20para%20o%20dia%20de%20amanha.pdf>).

⁷⁰ Eduardo Lourenço, «Do Ângulo do Leitor», *Vértice, Revista de Cultura e Arte*, Fasc. 7, n.ºs 30-35, Coimbra, Maio de 1946, vol. II, p. 156-158 (*apud* Maria Manuel Baptista, *Ibidem*, p. 3-4).

termo, interessa-nos registar a resposta de António Sérgio. Este, partindo de uma perspectiva racionalista, considera a universalidade como característica da Filosofia rejeitando consequentemente a ideia de uma filosofia nacional⁷¹. Anos mais tarde, em 1952, agora nas páginas da Revista *Bicórnio*, Eduardo Lourenço retomará, em certo sentido, esta questão⁷². Desta vez, promove outro inquérito, versando, não especificamente o problema da Filosofia Portuguesa mas o da cultura portuguesa. Obtém dezassete respostas que nos permitem confirmar um certo mal-estar em torno deste problema e a divisão entre os intelectuais portugueses. Pensadores como Afonso Botelho, Álvaro Ribeiro e José Marinho defendem a ideia de uma cultura nacional e de uma filosofia portuguesa; intelectuais como Casais Monteiro, Gaspar Simões, José-Augusto França defendem o carácter universalizante da cultura e, portanto, também o da cultura portuguesa.

Entretanto, filósofos como José Marinho, António Quadros, Orlando Vitorino ou Sant'Anna Dionísio, aparecem em 1957 organizados em torno da publicação de um jornal, «57 — Movimento da Cultura Portuguesa»⁷³. O debate sobre a filosofia portuguesa parece adquirir novo alento a partir de agora⁷⁴. A defesa da existência de uma Filosofia Portuguesa, de uma filosofia nacional, aparecerá integrada na ideia de uma cultura nacional de modo que «filosofia portuguesa é [...] a via por excelência por meio da qual a cultura portuguesa há-de

⁷¹ Eduardo Lourenço, *Ibidem*, p. 161 (*apud* Maria Manuel Baptista, *Ibidem*, p. 4)

⁷² Eduardo Lourenço, «Como vivem os intelectuais portugueses a sua relação com a cultura passada? - Inquérito conduzido por Eduardo Lourenço de Faria», *Bicórnio*, Abril 1952, p. 43-46 (*apud* Maria Manuel Baptista, *Ibidem*, p. 14).

⁷³ Cf. Manuel Gama, *O Movimento 57 na Cultura Portuguesa*, Lisboa, Instituto de Cultura e Língua Portuguesa, 1991, p. 11.

⁷⁴ Sobre os participantes nesta «acesa discussão» e o seu eco na imprensa, diz Manuel Gama: «Na discussão desse problema é de realçar, pela sua posição claramente contrária à existência de uma filosofia portuguesa, os nomes de Manuel Antunes [...], Amorim de Carvalho, em *Deus e o Homem na Poesia e na Filosofia* (1959), e de Joel Serrão, em estudo inserto em *Temas de Cultura Portuguesa* (1960), entre outros.

«Também os jornais da época, a partir de 1957, ano do centenário de Sampaio Bruno, data que por isso era motivo para estudos e entrevistas, deram eco deste problema nas suas secções culturais. Estão nesse caso, particularmente o “Diário Popular”, o “Comércio do Porto”, o “Diário de Notícias” e o “Diário Ilustrado”» (Manuel Gama, ob. cit. p. 99-100) Em nota de rodapé, acrescenta outros protagonistas mais recentes como Eduardo Lourenço em *O Labirinto da Saudade. Psicanálise Mítica do Destino Português*, Lisboa, D. Quixote, 1978 e Luís Martins em artigo de imprensa (Cf. *Ibidem* p. 124).

afastar as correntes estrangeiras e reencontrar-se a si mesma»⁷⁵ e a «defesa das filosofias nacionais é uma conclusão lógica da defesa da ideia de Pátria»⁷⁶. A defesa de uma Filosofia Portuguesa não aparece, assim, apenas como resposta filosófica a um problema teórico-filosófico relativo à existência de filosofias nacionais, mas integra-se num projecto mais amplo de acção política transformadora. Neste âmbito, o ensino e a educação têm particular relevo. Álvaro Ribeiro apresenta propostas de renovação para o ensino da Filosofia (superior e pré-universitário) e António Quadros, nas páginas do jornal 57 afirma:

«[...] enquanto as nossas escolas, os nossos liceus e as nossas universidades não forem fontes de pensamento português e de filosofia portuguesa, os portugueses viverão sempre em crise e em cisão»⁷⁷.

Logo nesse ano de 1957⁷⁸, o jesuíta Padre Manuel Antunes, nas páginas da *Brotéria*, em «Haverá filosofias nacionais?», retoma esta «*vexata questio*»:

«“Vexata” foi-o noutras partes mas continua a sê-lo, com especial agudeza, actualmente no nosso país»⁷⁹.

Apresentando a sua análise, quer numa perspectiva abstracta e conceptual quer histórica, conclui que a tese da existência de filosofias nacionais não tem fundamento. De modo claro e incisivo afirma:

«Ciência (*sui generis*, sem dúvida) do universal, o qualificativo de grega, alemã, francesa, inglesa, americana, etc., aposto, como determinação essencial ao substantivo “filosofia”, nega a própria filosofia: se é nacional não é filosofia e se é filosofia não é nacional»⁸⁰.

⁷⁵ *Ibidem*, p. 41.

⁷⁶ *Ibidem*, p. 48.

⁷⁷ António Quadros, «Os três problemas portugueses: Filosofia, História e Futuro da Pátria», in 57, V, 11 (1962) *apud* Manuel Gama, ob. cit., p. 58)

⁷⁸ Cf. «Haverá filosofias nacionais?» in *Brotéria*, Lisboa, LXIV, 5, p. 555-565.

⁷⁹ *Ibidem*, p. 555.

⁸⁰ *Ibidem*, p. 559, sublinhado nosso.

Em síntese final:

«Excluída, no sentido mais rigoroso, a essência de filosofias nacionais pela análise conceitual, a sua existência não aparece demonstrada pela história»⁸¹.

É uma resposta radical que representa exemplarmente um ponto de vista filosófico para este problema e que, em certo sentido, significa o seu fecho. É neste texto que muitos dos opositores à corrente da Filosofia Portuguesa se revêem.

A defesa de uma Filosofia Portuguesa aparece no contexto de um movimento mais geral de defesa de um “nacionalismo cultural” e do que podemos apelidar uma “filosofia da pátria”, verdadeira orientação para a acção. É neste sentido que, embora não verse directamente o problema da existência da Filosofia Portuguesa, consideramos importante um pequeno artigo publicado pelo filósofo Eduardo Lourenço, também no decorrer deste ano, cerca de um mês depois da publicação do artigo de Manuel Antunes, em Junho de 1957. Referimo-nos a «Cultura e Realidade Nacional ou uma Querela sem Sentido», dado a lume no Brasil, em órgão de imprensa não especializada⁸². Neste pequeno artigo, o autor rebate a ideia de uma «excelência nacional em matéria de cultura» mostrando a falta de sentido dos termos do problema. Para Eduardo Lourenço, o que suporta essa tese é um conjunto de proposições de termos polémicos e equívocos como os de «cultura», de «originalidade nacional» ou de «pátria». Mostrando já uma interpretação da cultura portuguesa que aparecerá mais desenvolvida e sustentada em *Psicanálise Mítica do Destino Português*, texto de 1978⁸³, Eduardo Lourenço afirma que não há sentido na exaltação de um «ser português», como também não

⁸¹ *Ibidem*, p. 565.

⁸² «Cultura e Realidade Nacional ou uma Querela sem Sentido» in «O Jornal do Brasil», de 13 de Junho de 1957, «número organizado por Adolfo Casais Monteiro por ocasião da visita ao Brasil do Presidente da República». Eduardo Lourenço «Cultura e Realidade Nacional ou uma Querela sem Sentido» in *Ocasionalis I*, Lisboa, A Regra do Jogo Edições, 1984, p. 19-23, em nota.

⁸³ Cf. Eduardo Lourenço, *O Labirinto da Saudade. Psicanálise Mítica do Destino Português*, Lisboa, D. Quixote, 1978, p. 19-68.

o há na procura de «europeização», radicando ambos os conceitos numa perspectiva positivista de cultura:

«A realidade nacional não é algo do qual se possa *sair* e por isso mesmo também não é nada no qual se possa entrar com essa quimérica mercadoria que é a Cultura»⁸⁴.

E continua:

«Nós somos Europa e nós somos Humanidade, uma certa maneira de ser europeu e uma certa maneira de ser homens. *Daí o sem sentido desta querela*. Daí igualmente o sem sentido de sermos “mais portugueses” do que o que somos, ou a falsa obrigação de caminhar em direcção a um mítico “ser português” como se pudéssemos estar fora alguma vez de nós mesmos»⁸⁵.

Tão importante quanto este argumento é o que mostra a contradição no conceito de Pátria. O autor mostra como «Pátria» é concebida como «coisa» o que é contraditório com a «pertença»: «O carácter de proximidade ôntica que cada qual realiza com a “realidade nacional” assume formas diversas, mas dessa proximidade não está em nossa mão evadir-nos»⁸⁶. Nem para a desconsiderar nem para a exaltar, porque lhe pertencemos e nenhum olhar que a sobrevoe é possível. Assim, vemos que:

«[...] é como Coisa que ela é tratada pelos que estigmatizam a nossa “incultura” ou “deficiente cultura”. É como “Coisa” igualmente que a trata a oposta falange dos que pedem aos “políticos nacionalistas” que “afirmem a autonomia da cultura portuguesa” e enunciem “as respectivas características ou leis” (Álvaro Ribeiro). A estes acompanha-os a contradição como suplemento, pois reclamam alguma coisa que dizem existir arquimanifestamente»⁸⁷.

⁸⁴ *Ibidem*, p. 22.

⁸⁵ *Ibidem*, p. 22, sublinhado nosso.

⁸⁶ *Ibidem*, p. 22.

⁸⁷ *Ibidem*, p. 23.

Anos mais tarde, em *Psicanálise Mítica do Destino Português* de 1978⁸⁸, procurando compreender o sentido da nossa história e o processo de construção da nossa identidade, o autor integra aí uma análise mais aprofundada do «fenómeno da chamada *filosofia portuguesa*» que classifica como a «*apoteose cultural mais nacionalista* de que há memória nos nossos anais»⁸⁹.

Em 1960, integrando o volume *Temas de Cultura Portuguesa I*, Joel Serrão publica «Em torno do problema da “Filosofia Portuguesa”»⁹⁰. O autor começa por integrar este problema no problema mais antigo e mais vasto da «disputa entre cosmopolitismo e nacionalismo», passando depois para a análise do conceito de Filosofia Portuguesa e das suas reivindicadas origens em Sampaio Bruno, Teixeira de Pascoaes e Leonardo Coimbra. Distinguindo «Filosofia Portuguesa» como espécie do género «Filosofia», e «Filosofia Portuguesa» como género, admite-a apenas no primeiro caso, em que é sinónimo de «Filosofia em Portugal». Distinguindo «pensamento» de «Filosofia» mostra que a existência em Portugal de formas de pensamento originais não deve ser confundida com Filosofia e que é uma deficiente interpretação dos textos daqueles autores que permite sustentar neles a origem de uma «Filosofia portuguesa», tal como aparece particularmente formalizada na obra de Álvaro Ribeiro. É assim que Joel Serrão passa à análise da obra de Álvaro Ribeiro publicada entre 1943 e 1953. Apresentando as características da «filosofia portuguesa» segundo o autor⁹¹, critica-as evidenciando a fragilidade dos seus pressupostos. Para Joel Serrão será até discutível que o pensamento de Álvaro Ribeiro possa ser considerado «filosofia»:

⁸⁸ Cf. Eduardo Lourenço, *O Labirinto da Saudade. Psicanálise Mítica do Destino Português*, Lisboa, D. Quixote, 1978, p. 19-68.

⁸⁹ *Ibidem*, p. 37. No entanto, diz-nos o autor, «Confundida que foi com uma expressão da ideologia oficial mais exorbitada, em pleno reino não só de uma genérica hegemonia cultural da esquerda, mas sobretudo do império sempre omnipresente do nacionalismo ou do mero “bom senso”, o fenómeno da chamada filosofia portuguesa não mereceu a atenção devida» (*Ibidem*, p. 37). Sem discutir filosoficamente a questão da existência ou não de filosofias nacionais, considera Eduardo Lourenço que «o movimento da “filosofia portuguesa” interessa precisamente por representar talvez a primeira tentativa de uma *contra-imagem cultural* da realidade portuguesa para inverter toda a mitologia cultural de tradição liberal e iluminista e em particular aquela que, confessada ou inconfessadamente, *tentou refazer nessa linha a imagem nacional*, quer dizer, a da geração de 70». *Ibidem*, p. 37-38.

⁹⁰ Estudo que consultámos na sua republicação em Joel Serrão, *Temas da Cultura Portuguesa*, Lisboa, Livros Horizonte, 1983, p. 200-234.

⁹¹ *Ibidem*, p. 222.

«Negando a realidade do tempo histórico, associando teologia e filosofia, culto e cultura, propondo a aventura no sobrenatural, considerando a ascese contemplativa o primeiro preceito da arte de filosofar, receamos bem, embora reconhecendo ao autor o direito de se aventurar por onde lhe aprouver, que ele esteja a confundir o que é distinto com prejuízo possível quer da teologia, quer da filosofia, quer ainda do literário e do poemático»⁹².

Em 1963, nas páginas de *O Tempo e o Modo*⁹³, João Bénard da Costa retoma esta discussão a propósito da publicação em livro, de um conjunto de conferências ocorridas em 1961 e promovidas por pensadores do movimento da «filosofia portuguesa», sobre *O que é o ideal português*⁹⁴. Embora considere que a questão da «possibilidade ou impossibilidade» de uma filosofia portuguesa já tinha sido abordada «de forma definitiva pelo Padre Manuel Antunes»⁹⁵, Bénard da Costa não deixa de abordar o problema a partir da conferência de António Quadros, autor cuja estatura intelectual merece a sua atenção. É principalmente um sentimento de perplexidade que Bénard da Costa deixa transparecer após mostrar, de forma cabal, as incoerências e as confusões em que António Quadros se deixou enredar.

As referências que acabámos de fazer ao Movimento da Filosofia Portuguesa e aos momentos principais da polémica em que esteve envolvido, permitem-nos dar conta de que não foi um movimento confinado a um número restrito de pensadores. E, mesmo que tal possa ser considerado, o eco que teve no espaço público e as respostas que suscitou oriundas do campo da Filosofia constituem, por si mesmo, o reconhecimento do seu valor filosófico.

Dado que alguns dos conceitos integrados no seu discurso filosófico, como os de «Pátria» ou de «Cultura», se podem facilmente prestar a um uso meramente político em consonância com o discurso oficial da época, podemos perguntar

⁹² *Ibidem*, p. 228.

⁹³ João Bénard da Costa, «O Ideal Português e a Filosofia», in Revista *O Tempo e o Modo*, revista de pensamento e acção, Fev. 1963, Lisboa, n.º 2, p. 41-45.

⁹⁴ *O que é o ideal português?*, Lisboa, Edições Tempo, 1962.

⁹⁵ João Bénard da Costa, *Ibidem*, p. 41.

porque é que as propostas de Álvaro Ribeiro, ou dos seus seguidores, não tiveram eco institucional. Do nosso ponto de vista, independentemente de poderem existir razões políticas ligadas ao exercício do poder, este facto reforça a tese que temos vindo a defender de que, ao longo do Estado Novo, a questão do ensino é também uma questão política: o critério do ensinável é permeável a decisões políticas (como o mostra de forma exemplar a existência de uma «verdade nacional» para o ensino da História). É que, sendo a questão da Filosofia Portuguesa uma questão de Filosofia, sendo a questão do ensino uma questão política que se encontra *bem resolvida*, não há razões para pensar que as ideias defendidas pelos filósofos do Movimento da Filosofia Portuguesa, no quadro de um exercício autoritário do poder, pudessem ter uma recepção institucional diferenciada. As questões filosóficas, ou outras envolvendo o Saber, não têm interesse para o poder político (a não ser que, de forma mais ou menos directa, o possam ameaçar). Veremos que, também o vivo interesse pela Lógica, nos anos quarenta, não teve correspondência no campo escolar⁹⁶. A Filosofia ensinada no Liceu sofreu de um enclausuramento que justifica o anacronismo do programa em 1974.

Por outro lado, é possível interpretar o aparecimento e desenvolvimento de uma Filosofia reivindicada como «portuguesa» e os termos do debate que suscitou, como resultado da situação de fechamento e isolamento em que o país estava e que progressivamente se acentuava⁹⁷. Nesse caso, podemos avançar com outra hipótese interpretativa, a de que o debate em torno da Filosofia portuguesa e a situação escolar da disciplina de Filosofia são duas faces de uma mesma moeda, são ambos fruto de um espaço público enfraquecido e de escassas condições de investigação e de pensamento livre.

⁹⁶ Vd. infra p. 398-399.

⁹⁷ É esta, nomeadamente, a interpretação de Pedro M. S. Alves. Cf. «A fenomenologia em Portugal» in Pedro Calafate (Direcção) *História do Pensamento Filosófico Português*, vol. V, Tomo I, p. 345-390.

Capítulo 2 – A acção educativa e a construção do sujeito moral

1. A acção educativa, a Escola e os seus agentes

A concepção de todo o ensino como devendo estar subordinado à intencionalidade educativa tem como consequência uma determinada concepção do espaço escolar e dos agentes do ensino e da educação. A garantia da eficácia da acção educativa exige, nomeadamente, um especial cuidado com os professores. Assim, a Base V da Lei n.º 1 941 de 1936, considera que, para a selecção dos professores, «sem prejuízo da necessária preparação científica», se deverá ter em conta «as exigências da sua essencial cooperação na função educativa e na formação do espírito nacional». A Base VI determina:

«Haverá nas escolas de formação de pessoal docente e em todos os estabelecimentos de ensino, com excepção do primário, cursos obrigatórios de *organização corporativa* para todos os candidatos e alunos, adaptados ao respectivo grau de ensino»⁹⁸.

Aos professores deve exigir-se, não só competência científica, mas qualidades morais e orientação política e ideológica determinada. Ao mesmo tempo, são entendidos como um corpo passivo⁹⁹ e não lhes é reconhecida liberdade na aplicação dos programas. Em 1947, por decreto, determinar-se-á como obrigação do professor não apenas «orientar-se no ensino pelos compêndios que forem adoptados» mas também «não reduzir o âmbito do ensino estabelecido

⁹⁸ Lei n.º 1941 de 1936, Base VI, (sublinhado nosso).

⁹⁹ O associativismo docente é proibido. Também a *Labor*, importante e prestigiada revista de professores liceais, sediada em Aveiro, interrompe a sua publicação em 1940 só a retomando em 1951 e notando-se uma diminuição dos artigos referentes aos problemas relativos à profissão. A suspensão da sua publicação não será alheia a criação em Abril de 1940 da revista oficial, da responsabilidade da Direcção Geral de Educação, «Liceus de Portugal», para professores do ensino secundário e liceal. (Cf. António Nóvoa e Filomena Bandeira (coord.) «Repertório da Imprensa de Educação e Ensino» in *A Educação Portuguesa, (séculos XIX-XX)*, CD-ROM inserto em António Nóvoa, *Evidentemente, Histórias da Educação*, Lisboa, Edições ASA, 2005).

nos programas nem alterar a ordem por que as matérias neles se encontram distribuídas»¹⁰⁰.

Controlar a entrada na profissão docente (Base V), fazer do corporativismo, não só uma corrente de pensamento, mas uma atitude e um espírito (Base VI), introduzem, a montante, o mesmo mecanismo de domínio e controlo que agia a jusante, pelo decreto de 1935, Decreto n.º 25 317 de 13 de Maio, ao impor a aposentação, reforma ou demissão a quem não desse garantias de cooperação na realização dos fins superiores do Estado, assumindo este uma dimensão punitiva e claramente repressiva.

Na mesma linha destas directrizes, encontraremos, logo em 1936, o Decreto n.º 27 003, de 14 Setembro, da Presidência do Conselho, que exige uma declaração de respeito pela Constituição de 1933 e de «activo repúdio do comunismo e de todas as ideias subversivas» por parte de quem ocupe «lugares do Estado»:

«A mesma declaração é exigida aos candidatos à frequência das escolas que preparam exclusivamente para o funcionalismo, ao estágio pedagógico de qualquer espécie ou grau de ensino, a Exames de Estado e alvará ou diploma de ensino particular, bem como dos leitores de português no estrangeiro, bolseiros e equiparados, e dos representantes oficiais de Portugal em quaisquer missões, congressos ou competições internacionais»¹⁰¹.

A acção educativa, que visa a formação do carácter e da vontade dos alunos, obedece a uma finalidade político-ideológica, cuja ideal consecução incumbirá de modo preferencial a professores, reitores e médico escolar. Formar é moldar, disciplinar e, caso necessário, punir. A acção educativa na Escola

¹⁰⁰ Decreto n.º 36 508, de 17 de Setembro de 1947, Art.º 170.º, alíneas j) e l).

¹⁰¹ Decreto-lei n.º 27 003, de 14 de Setembro de 1933, Art.º 2.º. Lê-se no Artigo 1.º: «Para a admissão a concurso, nomeação efectiva ou interina, assalariamento, recondução, promoção ou acesso, comissão de serviço, concessão de diuturnidades e transferência voluntária, em relação aos lugares do Estado e serviços autónomos, bem como dos corpos e corporações administrativos, é exigido o seguinte documento, com assinatura reconhecida:

Declaro por minha honra que estou integrado na ordem social estabelecida pela Constituição política de 1933, com activo repúdio do comunismo e de todas as ideias subversivas».

desdobra-se em duas faces, anverso e verso de uma mesma realidade: uma que visa formar, outra que visa controlar. Tudo e todos na Escola devem concorrer para este processo. É assim que o objectivo de formar-controlar tanto pode ser conseguido através de intervenções silenciosas e indolores, aparentemente passivas, como mais abertamente activas, de carácter emulativo ou punitivo. Explicitemos: as «silenciosas» são aquelas que simplesmente se limitam a estar presentes no espaço escolar, como o crucifixo ou a fotografia de Salazar nas salas de aula do ensino primário ou no gabinete do reitor do liceu, mediante determinações precisas da sua localização espacial, «por detrás e acima da cadeira» do professor ou do reitor¹⁰²; as «indolores» incluem as anteriores e são as que, podendo proporcionar prazer e ambiente de festa, como acontece com o canto coral ou a educação física, são reconvertidas em actividades de manifestação do espírito nacional e de patriotismo¹⁰³; as «emulativas» incluem prémios e condecorações estimulando tanto o orgulho quanto o sentimento de submissão e de pertença, numa espécie de ritual de iniciação; as «punitivas» são as que incluem castigos e medidas disciplinares. Todas estas formas parecem visar a «higiene do espírito» ou «higiene moral», na linguagem do Decreto n.º 22 752,

¹⁰² Na Base XIII, determina-se: «Em todas as escolas públicas do ensino primário infantil e elementar existirá, por detrás e acima da cadeira do professor, um crucifixo, como símbolo da educação cristã determinada pela Constituição.

O crucifixo será adquirido e colocado pela forma que o Governo, pelo Ministério da Educação Nacional, determinar», Lei n.º 1 941 de 11 de Abril de 1936.

A 2 de Abril de 1940, é enviada aos liceus uma circular da Direcção Geral do Ensino Liceal (doravante, D. G. E. L.), Circular n.º 560, com todas as indicações para a cerimónia da colocação dos crucifixos nos liceus: «1º A cerimónia realizar-se-á no próximo sábado, 6 do corrente, em todos os liceus do País, não podendo ser sob nenhum pretexto adiada.

«2º Poderá realizar-se uma sessão solene, de modo a assistir o maior número possível de alunos.

«3º Na cerimónia falarão, por esta ordem um professor de 'Educação Moral e Cívica', um filiado (ou filiada) na M.P. (ou M.P.F.), o Reitor.

«4º A entronização será feita pelo mais novo filiado (ou filiada) na M.P. (ou na M.P.F.) do liceu, ficando o Crucifixo colocado na parede da Reitoria, por detrás e acima da cadeira do Reitor.

«5º Na semana imediata, cada Reitor enviará a esta Direcção Geral um sucinto relato do que se passou» (Circular n.º 560 de 2 de Abril de 1940, D. G. E. L.. Cf. *Arquivo Histórico do Ministério da Educação*, (doravante A. H. M. E.), 6/2663.

¹⁰³ Na Base XII, encontramos como obrigatório o canto coral: «Em todos os estabelecimentos de ensino, com excepção do superior, tanto oficiais como particulares, será obrigatório o canto coral como elemento de educação e de coesão nacional»; como facultativa, a frequência num orfeão académico que será organizado em cada centro universitário. Determina igualmente: «Organizar-se-á uma pequena colecção de cânticos nacionais, exaltando as glórias portuguesas, a dignidade do trabalho e o amor à Pátria, os quais serão frequentemente executados e constituirão a base de um programa, sempre pronto, para as festas escolares, assim como para as grandes expressões do sentimento nacional».

publicado sob responsabilidade de Cordeiro Ramos, em 28 de Junho de 1933, sobre medicina escolar, e tão bem caracterizada como «saúde da alma», «energia e firmeza do carácter»¹⁰⁴, tão necessária do ponto de vista do indivíduo como da totalidade social e orgânica de que faz parte.

Quanto ao ensino liceal e universitário, de modo específico, deverá continuar a garantir-se o seu carácter elitista (Base VIII), mas sem prejuízo da atribuição de bolsas de estudo a determinados alunos, mediante condições:

«Serão concedidas bolsas de estudo pecuniárias a estudantes pobres de elevada capacidade *moral* e intelectual, *rigorosamente comprovada* [...]»¹⁰⁵

Sublinhamos dois aspectos fundamentais associados ao Ensino Liceal no Estado Novo: o seu carácter elitista e a sua integração num sistema de controlo dos comportamentos.

O ensino liceal é destinado a formar um escol, constituído pelos melhores e mais aptos, a quem estará reservada a ocupação dos cargos mais influentes no País. A tentativa (não conseguida) de travar o crescimento do ensino liceal¹⁰⁶ liga-se a esta concepção selectiva e elitista, associada à de que o ensino secundário não deve ser via de ascensão ou factor de mobilidade social¹⁰⁷. De qualquer modo, esta última concepção não é impeditiva da atribuição de bolsas de estudo em situações

¹⁰⁴ «Em geral, as leis têm deixado no esquecimento quasi completamente o que diz respeito à higiene moral, dando todos os cuidados à higiene física. E contudo a formação moral, o equilíbrio do espírito, a saúde da alma, a energia e firmeza do carácter são de maior importância, porque destas qualidades depende a sorte dos indivíduos e dos povos». Decreto 22 752, de 28 de Junho de 1933, texto preambular.

¹⁰⁵ Lei n.º 1 941 de 11 de Abril de 1936, Base VIII (sublinhado nosso).

¹⁰⁶ Sobre a Política Educativa do Estado Novo e a Organização do Liceu veja-se João Barroso, *Os Liceus, Organização Pedagógica e Administração (1836-1960)*, vol. I, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian/Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica, 1995, p. 561-635. Segundo João Barroso, entre 1936 e 1960, assiste-se «a uma política deliberada de contenção da expansão da rede escolar do ensino liceal público» (*Ibidem*, p. 577) que classifica mesmo como «obstrução à procura do ensino liceal oficial» (*Ibidem*, p. 562).

¹⁰⁷ Significativas a este respeito as intervenções publicadas na imprensa escrita, por esta época, de Eusébio Tamagnini, ministro da Educação em 1935, que, numa das suas conferências em 1936, publicadas no *Diário da Manhã*, considerava necessário «fazer regressar à terra», todos aqueles que a ilusão liberalista dum fácil ascensão social desenraizou das suas funções naturais, quebrando a continuidade das profissões modestas». Deverá haver uma escola média de cultura geral e será reservado para os liceus «apenas a elite escolar sobredotada». Cristina Bastos, *A Reforma do Ensino Liceal de 1936 e a Construção do Liceu Salazarista*, Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação/Teoria e Desenvolvimento curricular, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Minho, 1997, p. 97.

de rigorosa comprovação das capacidades do aluno, do ponto de vista moral, em primeiro lugar, e do ponto de vista intelectual. De momento, o aspecto que iremos ressaltar é o que diz respeito às possibilidades de *rigorosa comprovação* que supõem um sistema de controlo que se instala no espaço da sala de aula, no espaço geral da escola, mas também fora dela.

Em 1933, o Decreto que abre concurso para «o provimento dos lugares de médicos escolares dos liceus», no seu extenso preâmbulo, refere a dado passo:

«A lei dá, desde os últimos anos, aos reitores a faculdade de tomar conhecimento dos actos dos alunos fora do liceu em tudo o que interesse a vida escolar. Esta faculdade deveria ser extensiva mesmo a professores; mas desde já seria conveniente que os médicos dela fossem investidos»¹⁰⁸.

Em 1948, o Decreto n.º 36 508 considera que ao reitor compete:

«Velar pela saúde moral e física dos alunos, *dentro e fora* do liceu, procurando remover, com recurso às autoridades administrativas ou policiais, se necessário for, tudo quanto possa comprometê-la [...]»¹⁰⁹.

A intervenção do reitor ultrapassa os limites do espaço escolar, onde a sua autoridade pode ser insuficiente. Pela primeira vez na legislação de ensino se faz referência à intervenção das autoridades policiais a propósito do cumprimento de uma competência do reitor, sempre que esteja em risco «a saúde moral e física dos alunos». Também a simples tomada de conhecimento de factos susceptíveis de uma avaliação moral negativa, por parte do reitor, independentemente da fonte, era factor suficiente para o aluno ser responsabilizado, perante a autoridade da escola, mesmo que aqueles tivessem ocorrido fora dela. Pais, professores ou

¹⁰⁸ Decreto n.º 22 752, de 28 de Junho de 1933.

¹⁰⁹ Decreto n.º 36 508, de 17 de Setembro de 1947, Estatuto do Ensino Liceal, Art.º 18º, alínea m) (sublinhado nosso). Sobre o processo de nomeação dos reitores, das suas funções e competências, veja-se a importante obra de João Barroso, *Os liceus, organização pedagógica e administrativa (1836-1960)*, 2 vols. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian/Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica, 1995, particularmente vol. I, p. 225-377.

qualquer adulto, em qualquer lugar, podiam desempenhar esse papel¹¹⁰. Caberia apenas ao reitor determinar a credibilidade da fonte e a forma de agir, que não seria necessariamente repressiva ou punitiva. A persuasão, o paternalismo, eram as formas de acção mais desejáveis dado que prendiam o aluno através de laços afectivos duráveis, se bem que ambivalentes. Castigar com «paternal firmeza», por exemplo, é a expressão utilizada pelo Director-Geral da Educação, Riley da Mota, em circular enviada aos reitores, referindo-se à falta ao dever de trazer para a aula em bom estado de conservação o caderno diário obrigatório¹¹¹.

O espaço escolar pretende reproduzir os mecanismos repressores do espaço político comum. Em lado algum o aluno se podia considerar fora de um olhar controlador, sem rosto necessariamente definível¹¹². Apesar da autoridade exercida pelo reitor, não há propriamente um sistema institucionalizado de vigilância especificamente direccionado para a escola. Daí que a sua eficácia decorresse da sua disseminação sem agente determinado. Pretende-se que as acções de vigilância e de fiscalização não sejam sentidas como tais. Os reitores, por exemplo, deviam exercer a sua vigilância mas sem que a sua acção pudesse parecer repressiva ou «inquisitorial». Lemos, por exemplo, numa circular emanada da Direcção Geral do Ensino Liceal¹¹³, dirigida aos reitores, a seguinte indicação:

«[...] devem visitar o mais possível — todas as semanas — as aulas, pátios de recreio, campos de jogos, cantinas, etc., colhendo de professores e alunos o maior

¹¹⁰ «O controlo disciplinar dos alunos consiste numa das tarefas mais relevantes do desenvolvimento do currículo, pois exige-se-lhes um comportamento de acordo com as regras funcionais da turma e da escola, isto é, ouvir as prelecções dos professores, aceitar sem discussão os conteúdos, executar as actividades propostas, realizar os exames, enfim, tornarem-se um exemplo para a sociedade: os alunos eram controlados fora e dentro do liceu, não que houvesse uma fiscalização do que faziam fora mas se fizessem desacatos, por exemplo, num café eram responsabilizados [...]». José Augusto Pacheco, *Currículo: Teoria e Praxis*, Porto, Porto Editora, 1996, p. 235.

¹¹¹ Circular n.º 785, D. G. E. L., de 27 de Novembro de 1941, alínea 17.ª: «Deve considerar-se como obrigatório trazer para cada aula e conservar em razoável estado os cadernos diários, sendo as faltas castigadas com paternal firmeza.» Cf. A. H. M. E. 6/2663.

¹¹² O poder, diz José Gil, referindo-se ao Estado Novo, «não era central e panóptico, mas disseminado por toda a parte: de toda a parte, um poder invisível nos vigiava». José Gil, *Salazar: a retórica da invisibilidade*, Lisboa, Relógio d'Água, 1995, p. 49.

¹¹³ Circular n.º 1 115, D. G. E. L., de 27 de Dezembro de 1944. Cf. A. H. M. E. 6/2663.

número de informações conducentes a bem coordenar a educação e o ensino, ligar os professores entre si e aos alunos e suas famílias, e estas com a escola»¹¹⁴.

O texto conclui:

«A delicadeza e o espírito de amizade e colaboração devem ser timbre dessas visitas e conversas, evitando-se sempre, cuidadosamente, a aparência sequer de fiscalização inquisitorial»¹¹⁵.

O conselho, a persuasão eram, frequentemente, as formas usadas para exercer influência sobre o aluno, inserindo-o, deste modo, num «ambiente de suave autoridade e de respeitosa disciplina», extensível idealmente a todas as formas de exercício de autoridade, passiva ou activa. Diremos que, se o crucifixo na parede da escola primária ou no gabinete do Reitor, exerce uma autoridade passiva e silenciosa, o mestre ou o reitor que recriminam, castigam ou elogiam exercem-na activamente no âmbito de uma comum intenção educativa modeladora de «almas e de portugueses», no dizer do Ministro da Educação Carneiro Pacheco¹¹⁶. Intervenção nos corpos e nas almas por meio de práticas escolares como as de Educação Física e de Canto Coral, de disciplinas como as de Português, História e Educação Moral e Cívica (nos primeiro e segundo ciclos) e as de Filosofia e de Organização Política e Administrativa da Nação (no terceiro ciclo), a que se deverá acrescentar actividades circum-escolares (visitas de estudo, palestras, sessões culturais) e participação obrigatória em todas as actividades da Mocidade Portuguesa. A autoridade formal e institucional deve aliar-se à autoridade natural do adulto. O exercício da autoridade na escola adquire parte da

¹¹⁴ *Ibidem*.

¹¹⁵ *Ibidem*.

¹¹⁶ *Apud* António Nóvoa (direcção), *Dicionário de Educadores*, Lisboa, Edições ASA, 2003, p. 1034: «“A própria Constituição do Estado Novo”, sustentava Pacheco [o Ministro da Educação Carneiro Pacheco] em 1938, constituía, “pela estrutura filosófica do sistema e pela simplicidade dos princípios, um código de educação política, económica e social a todos acessível”. Atrás não se lhe havia ficado “o Crucifixo entronizado na escola como um símbolo, não apenas duma eterna verdade moral, mas também de uma pedagogia” da “bondade da justiça cristã”, “dentro dum ambiente de suave autoridade e respeitosa disciplina”, verdadeira “bandeira” ao dispor do “mestre que não é um burocrata, mas um modelador de almas e de portugueses”, “contra o comunismo ateu, que avilta e aniquila a civilização”».

sua eficácia do facto de se enquadrar numa sociedade que reconhece o exercício tradicional de autoridade «dos mais velhos» e na qual a obediência e a passividade são modelos práticos de educação informal. O êxito da acção pedagógica supõe a existência e reconhecimento, por todos, de instâncias de autoridade, institucionais ou não. Ao mesmo tempo, as figuras de autoridade são colocadas hierarquicamente sob o símbolo do Pai e da dupla Amor-Castigo.

Integrada na preocupação formativa e controladora dos alunos e à semelhança das organizações de juventude hitleriana e italiana, encontramos, na Base XI, a promessa:

«Será dada à mocidade portuguesa uma organização nacional e pré-militar que estimule o desenvolvimento integral da sua capacidade física, a formação do carácter e a devoção à Pátria e a coloque em condições de poder concorrer eficazmente para a sua defesa»¹¹⁷.

As actividades da Mocidade Portuguesa deveriam desenrolar-se no âmbito das actividades do liceu, como uma extensão da sua acção educativa¹¹⁸.

O que detectamos, através desta aproximação entre documentos legislativos diversos produzidos no mesmo período, é a existência de uma acção política orientada e coerente, caracterizada tanto por uma acção de tipo repressivo exterior, como por uma outra, de contornos repressivos menos evidentes, mas de uma eficácia supostamente superior, agindo interiormente, na formação do carácter, do pensamento, das ideias. Se a primeira se desenvolve apoiada em mecanismos

¹¹⁷ Lei n.º 1 941, de 11 de Abril de 1936. Este projecto estava já no espírito de Cordeiro Ramos. Em carta não datada do ano de 1932, Quirino de Jesus, «mentor secreto de Salazar», nas palavras de Medina (ob. cit., p. 107), em carta a Oliveira Salazar, afirma: O Gustavo Ramos preparou comigo há muito o projecto de decreto sobre a formação física, moral e patriótica da adolescência e juventude (balillas)». Em nota de rodapé esclarece-se que este termo se refere à «designação da organização miliciana de enquadramento ideológico da juventude da Itália de Mussolini.» *Cartas e relatórios de Quirino de Jesus a Oliveira Salazar*, Presidência do Conselho de Ministros/Comissão do livro negro sobre o regime fascista, Março 1987.

O Regulamento da Mocidade Portuguesa é publicado em 4 de Dezembro de 1936. O da Mocidade Portuguesa Feminina (MPF), um ano mais tarde, em 8 de Dezembro de 1937, dia da Imaculada Conceição.

¹¹⁸ Sobre a relação das actividades da Mocidade Portuguesa e o Liceu, relação por vezes conflituosa, veja-se Luís Viana, *A Mocidade Portuguesa e o Liceu*, Lisboa, Educa, 2001.

evidentes de repressão, como a Censura¹¹⁹ e a Polícia política¹²⁰, a segunda age de forma mais subtil e continuada nas escolas, em organizações de trabalhadores, na cultura e na propaganda¹²¹. Referimo-nos à *acção educativa*, que não se restringe ao espaço físico da Escola, embora seja ela, enquanto instituição, o seu lugar

¹¹⁹ Cândido de Azevedo, em *Mutiladas e Proibidas, para a história da censura literária em Portugal nos tempos do Estado Novo* (Lisboa, Editorial Caminho, 1997), fazendo referência ao processo de exercício prático e de institucionalização da censura considera que este último só ocorreu com a entrada em vigor da Constituição de 1933: «[...] no próprio dia 11 de Abril de 1933 foi publicado o Decreto n.º 22 469 regulamentando o regime de Censura prévia às publicações gráficas — um decreto que, como sublinharia, meses depois, a Direcção-Geral de Censura à Imprensa, através de uma circular enviada a todos os proprietários e gerentes de livrarias, depósitos e venda de livros, teve por intuito ‘obstar à perversão da opinião pública, por intermédio de leituras destrutivas dos conceitos-bases da política e da moral da Nação que princípios são estabeleceram e a Constituição da República define’» (*Ibidem*, p. 49). Em Junho desse mesmo ano será criada a Direcção Geral dos Serviços de Censura, sob a tutela do Ministério do Interior que verá os seus poderes alargados em 1936, 1943 e 1949, pelos Decretos n.º 26 589 de 14 de Maio, n.º 33 015 de 30 de Agosto e n.º 37 447 de 13 de Junho, respectivamente. Em 1944, ocorre uma alteração importante pelo Decreto-lei n.º 33 545 de 22 de Fevereiro que coloca a Censura na dependência directa do Presidente do Conselho: «O Secretariado da Propaganda Nacional é então extinto, sendo criado em sua substituição o Secretariado de Informação e Cultura Popular em que são integrados os serviços de Censura, mas com esta particularidade: o secretário nacional deste novo organismo é de livre nomeação do Presidente do Conselho [...]» (*Ibidem*, p. 51). Com a presidência do Conselho de Ministros entregue a Marcelo Caetano a 27 de Setembro de 1968 é extinto o SNI (Secretariado Nacional de Informação), «tendo passado o conjunto dos serviços da Censura para a tutela da Secretaria de Estado de Informação e Turismo, então criada» (*Ibidem*, p. 57) atenuando-se a dependência relativamente ao Presidente do Conselho. É criado um Conselho Nacional de Informação que inclui, entre outras entidades, «representantes do Ministério da Educação» (*Ibidem*, p. 57).

¹²⁰ A Polícia de Vigilância e Defesa do Estado (PVDE) é criada pelo Decreto-lei n.º 22 992 de 29 de Agosto de 1933. Em 1945, pelo Decreto-lei n.º 35 046 de 22 de Outubro, será substituída pela Polícia Internacional de Defesa do Estado (PIDE) que dará lugar em 1969, pelo Decreto-lei n.º 49 046 de 24 de Novembro, à Direcção Geral de Segurança (DGS).

¹²¹ Em 1933 é criado o Secretariado Nacional de Propaganda (SNP), dirigido por António Ferro. Inclui uma Secção interna e uma Secção externa. Da primeira, destacamos os seguintes objectivos: «[...] e) organizar manifestações nacionais e festas públicas com o intuito educativo ou de propaganda; f) combater por todos os meios ao seu alcance a penetração no nosso país de quaisquer ideias perturbadoras e dissolventes da unidade e interesse nacional; g) estimular, na zona da sua influência, a solução de todos os problemas referentes à vida do espírito, colaborando com artistas e escritores portugueses e podendo estabelecer prémios que se destinem ao desenvolvimento de uma arte e de uma literatura acentuadamente nacionais». Da secção externa destacamos: «c) Promover a realização de conferências em vários centros mundiais por individualidades portuguesas e estrangeiras; fortalecer o intercâmbio com os jornalistas e escritores de grande nomeada; elucidar a opinião internacional sobre a nossa acção civilizadora e de modo especial sobre a acção exercida nas colónias e o progresso do nosso Império Ultramarino; promover a expansão, nos grandes centros, de todas as manifestações de arte e de literaturas nacionais» (Decreto n.º 23 054, de 25 de Setembro de 1933; transcrição feita a partir de Jorge do Ó, Ramos do, «Salazarismo e Cultura» Joel Serrão e A. H. de Oliveira Marques (Dir.), *Nova História de Portugal*, vol. XII, Lisboa, Editorial Presença, 1992, *Portugal e o Estado Novo (1930-1960)*, coord. de Fernando Rosas, p. 308). Em 1935, cria-se a Fundação Nacional para a Alegria no Trabalho (FNAT), cujo objectivo é «promover por todas as formas ao seu alcance o aproveitamento do tempo livre dos trabalhadores portugueses por forma a assegurar-lhes o maior desenvolvimento físico e a elevação do seu nível intelectual e moral» (*Ibidem*, p. 400). Em 1936 é criada a Obra das Mães pela Educação Nacional (OMEN) para orientação das mães portuguesas e que organizará a Mocidade Portuguesa Feminina (MPF) (*Ibidem*, p. 401). Em 1936 é criada a Junta Nacional da Educação (JNE) que, entre outras competências, deverá organizar pareceres técnicos relativos aos livros a concurso para o ensino. Em 1944, o SNP dará lugar ao Secretariado Nacional da Informação Cultural Popular e Turismo (SNI).

privilegiado. A acção educativa deverá inculcar ideias, comportamentos, sentimentos que, ao serem (sen)tidos como *normais* ou *habituais*, acabarão por ser a maior garantia de aceitação (dir-se-á *natural*) de um conjunto de ideias políticas, religiosas, económicas e sociais, finalizando por dispensar a acção repressiva externa (pelo menos idealmente). O sistema e a política escolar do Estado Novo são apenas uma das faces da «revolução mental e moral» e da «cuidadosa preparação das gerações de amanhã que será completada, nomeadamente, por uma «política do espírito»¹²², sob responsabilidade de António Ferro, à frente do Secretariado de Propaganda Nacional, desde a sua criação, em Outubro de 1933 até 1945, data do seu afastamento¹²³. Toda a política cultural está orientada para a criação e desenvolvimento de um espírito nacionalista, de portugueses para portugueses. Embora a política cultural nos anos trinta, com António Ferro, tenha sido aberta ao Modernismo e a uma certa vanguarda artística, a orientação marcante será a de uma arte nacional que assumirá, na sua feição oficial, uma tendência decorativa, regionalista, popular. O endurecimento e isolamento do regime após a IIª Guerra acentuarão esta última tendência.

A inculcação ideológica aberta e activa não deixa, no entanto, de se manifestar no ensino e nos programas escolares. A acção educativa nas escolas

¹²² Expressão utilizada pela primeira vez por António Ferro «num artigo publicado no ‘Diário de Notícias’, de 21 de Novembro de 1932», Artur Portela, *Salazarismo e artes plásticas*, Lisboa, Instituto de Cultura e Língua Portuguesa e Ministério de Educação e Cultura, 1987, nota de rodapé, p. 137.

¹²³ «António Ferro (1895-1956) fora editor teórico da revista «Orpheu» aos vinte anos de idade, ficara amigo da primeira geração do “modernismo” nacional, representando nela a ala mais brilhante, ou mais mundanamente escandalosa». (José-Augusto França, ob. cit., p. 203). A política cultural de António Ferro, guiada por uma entusiástica convicção das potencialidades da arte como veículo de afirmação de Portugal, quer internamente quer externamente, foi directamente apoiada pelo Presidente do Conselho, Oliveira Salazar. No entanto, a conflitualidade entre diversos entendimentos do que pudesse ser uma arte ao serviço da Nação, não só entre críticos de arte como entre os próprios artistas, as acusações de «excessiva simpatia em face de uma suposta bolchevização das formas e das cores pela qual, em parte, seria responsável» (*Ibidem*, p. 208) acabaram por conduzir ao seu afastamento: «Em 45, a vida portuguesa foi revolucionada pelo reflexo dos acontecimentos internacionais e uma oposição política desenhou-se inesperadamente, com um vigor que abalou as próprias instituições cimentadas ao longo de vinte anos de ditadura ou de Estado Novo. Artistas protegidos ou pelo menos trazidos a uma colaboração mais ou menos proveitosa, autores de obras encomendadas, expositores até aí assíduos dos salões do SNI apareceram a assinar documentos oposicionistas, atitude imperdoável que serviu os inimigos de Ferro — e que levou ao afastamento dourado das legações em Berna e em Roma, onde morreria seis anos mais tarde» (*Ibidem*, p. 208). O afastamento de Ferro deu-se no final da década de quarenta, após momentos de conturbação e de ter compreendido que em vez de «política do Espírito» se pretendia uma «política no Espírito». (Cf. discurso de Ferro em 1948, «Catorze anos de Política do Espírito», transcrito por Artur Portela, ob. cit., p. 103).

será tanto mais orientada por este tipo de estratégia quanto mais baixos forem os graus de ensino. Daí a criação de escolas do ensino primário e, ao mesmo tempo, a diminuição dos anos de escolaridade obrigatória, em 1930, bem como a falta de exigência a nível das habilitações científicas para o exercício do magistério primário. A escola será um elemento decisivo na tarefa educativa, entendida como imperativo nacional. Numa linha que se considera ser de continuidade relativamente à acção educativa da família, a escola continuará a formar pelo *sentimento*. A partir da altura em que a família não pode corresponder às exigências da instrução, a escola passará a garantir a instrução, a par da educação intelectual e sobretudo moral e cívica, numa linha de continuidade e por processos psicológicos idênticos, embora variando segundo os diferentes graus de ensino¹²⁴. O sistema institucional de ensino assume-se, desde o primário ao liceal, como sistema educativo.

No dizer da legislação de 1929, em referência ao Ensino Secundário, citando o filósofo Fouillée, a educação é considerada como um processo de «impregnação lenta dos espíritos»¹²⁵. Podemos dizer que estamos perante a criação de um «habitus», no sentido utilizado por Bourdieu na linguagem da sociologia da educação, definido como «produto da interiorização dos princípios dum arbítrio cultural capaz de se perpetuar depois da cessação da acção pedagógica e, por isso, de perpetuar nas práticas os princípios do arbítrio interiorizado»¹²⁶. Trata-se, portanto, de a Escola participar activamente no

¹²⁴ «A família fornece à Nação a geração “sucessora”, à qual, por direito natural, deve dar a primeira formação, no sentido do vigor físico da raça, da rectidão do carácter e da consciência nacional.

O Estado não pode, porém, ignorar que a família, ainda quando moral e civicamente boa, não dispõe das condições necessárias para bem realizar a sua missão educativa; por isso lhe cumpre auxiliá-la...até a curar-se da fraqueza com que tantos pais afastam os filhos da nobre vida de soldado.

À escola incumbe cooperar com a família na formação integral da juventude, para que cada português seja um homem moral e fisicamente são, dextro, competente, mentalidade nova, personalidade útil, sempre amoroso da Pátria e pronto a servi-la em todas as circunstâncias». Discurso do Ministro da Educação, Carneiro Pacheco, responsável pela primeira grande Reforma do Ensino Secundário em 1936, na Sociedade de Geografia, em 24 de Maio de 1936 (Transcrito por Barroso, ob. cit., p. 605, a partir de Lopes Arriaga, *Mocidade Portuguesa*, - *Breve História de uma Organização Salazarista*, Terra Livre, Lisboa, 1976, p. 131-132).

¹²⁵ Decreto n.º 16 362 de 14 de Janeiro de 1929.

¹²⁶ Bordieu e Passeron, *A Reprodução*, Lisboa, Editorial Vega, s/d, p. 55.

processo de desenvolvimento de um sistema de sentimentos, atitudes, crenças, de disposição para a acção e não apenas de conhecimentos.

A escola tenderá a organizar-se administrativa e pedagogicamente a partir de uma finalidade eminentemente social e político-ideológica, produzindo igualmente um sistema de relações de hierarquia, à imagem do universo social, um sistema de relações de subordinação, controlo e vigilância, à imagem do universo político. Para além disso, num plano mais profundo, sob a perspectiva do ensino e do saber, a compartimentação dos saberes, a diversidade das disciplinas, o escalonamento das aprendizagens e progressões reproduz, a nível curricular e pedagógico, um comum universo de divisões, classificações e relações hierarquizadas de acordo também com um modelo epistémico de saber e com o papel controlador e selectivo da Escola, que se desenvolvem principalmente com o racionalismo europeu dos séculos XVII-XVIII.

2. A educação moral e a «posse das consciências»

Toda a educação é educação moral e, sendo assim, a finalidade moral da educação não consiste no acrescento de um elemento estranho, mas na explicitação do seu valor. No entanto, o conceito de «moral» é um conceito ambíguo. Seguindo uma proposta de sistematização de Michel Foucault, podemos determinar-lhe três acepções fundamentais. Assim, por Moral entende-se:

1) «um conjunto de valores e de regras de acção que são propostas aos indivíduos e aos grupos por intermédio de aparelhos descritivos diversos, como a família, as instituições educativas, as igrejas, etc.»;

2) «o comportamento real dos indivíduos, na sua relação com as regras e valores que lhe são propostos»;

3) «o modo como cada um se deve constituir como sujeito moral agindo em referência aos elementos prescritivos que constituem o código»¹²⁷.

¹²⁷ Michel Foucault, *História da sexualidade*, Lisboa, Relógio D'Água, 1994, vol II, p. 32-34.

Utilizando esta sistematização, podemos começar por considerar que a instituição educativa prescreve valores, mas que há diferentes processos prescritivos. Assim como a Família não prescreve como a Escola, e esta não prescreve como a Igreja, as instituições escolares variam entre si conforme a sua organização administrativa, os seus sistemas de regras e de punição. A Escola concebida pelo Estado Novo propõe-se interferir no comportamento real dos indivíduos através de um sistema de ensino, incluindo currículo e programas escolares, e de regulamentação, acompanhado por modos de vigilância e de punição, a fim de garantir a maior aproximação entre o que é prescrito pelas diversas instâncias educativas, incluindo a Família e a Igreja, e o que é cumprido. Esta coordenação é fundamental para a eficácia da acção educativa.

Intervindo no plano da construção do sujeito moral, quer dizer, a nível dos processos pelos quais cada um, na sua singularidade, se determina a agir, a acção educativa pretende substituir-se ao «trabalho ético», aquele «que alguém efectua sobre si mesmo, não apenas para fazer com que o comportamento esteja conforme a uma regra dada, mas para se procurar transformar a si próprio em sujeito moral da sua conduta»¹²⁸. É principalmente no âmbito da construção do sujeito moral e da sua interioridade que o sistema educativo pretende interferir de modo a que os três níveis – 1) o dos valores prescritivos exteriores, 2) o dos comportamentos manifestos e 3) o dos processos de construção de si – se harmonizem e se conjuguem com a finalidade de diminuir a possibilidade de realização de um trabalho ético autónomo. A nível educativo, tudo e todos devem concorrer para que os valores da Escola (concordantes com os metapolíticos, estatais e familiares), representados a todos os níveis do espaço escolar, sejam os valores para onde apontam os diferentes conteúdos escolares. Só deste modo a disciplina não será sentida como coacção e o desenvolvimento intelectual, físico e moral que a escola proporciona, poderá ser um processo controlado e consistente de construção de uma imagem de si. A fotografia do Chefe do Estado e do Presidente do Conselho, exposta na parede da sala de aula, e o crucifixo são presenças que

¹²⁸ Cf. Michel Foucault, *História da sexualidade*, vol. II, p. 34.

agem simbolicamente. O olhar dos dirigentes ou a presença de Cristo lembram a cada passo o lugar de cada um e o seu estatuto como português e como cristão. Ao mesmo tempo, o cerimonial associado à colocação do crucifixo, a rigidez das regras da sua colocação e os dias determinados para o efeito conferem a este acontecimento uma dimensão não profana, distintiva e diferenciadora.

Em Março de 1940 a Direcção Geral do Ensino Liceal envia uma circular a todos os Liceus:

«Posteriormente à Lei n.º 1941, que determinou a colocação do Crucifixo nas escolas primárias, fez-se a reforma do ensino liceal em que se introduziu o ensino da moral cristã tradicional no País, nos termos da Constituição. A presença do Crucifixo em todos os liceus, ao menos no Gabinete do Reitor, é lógico consecutório, cuja observância determino»¹²⁹.

Poucos dias depois, em Abril do mesmo ano, uma nova circular sobre o mesmo assunto, o da cerimónia de colocação do Crucifixo no Gabinete do Reitor, termina:

«V. Ex.^a dignar-se-á providenciar para que o acto de colocação do Crucifixo, embora revestido de simplicidade, constitua uma elevada lição de moral cristã»¹³⁰.

¹²⁹ Circular n.º 557-A da D. G. E. L., Secção Pedagógica, dirigida aos Reitores dos Liceus, datada de 25 de Março de 1940, transcrevendo o Despacho de 23 do mesmo mês do ministro Pires de Lima: «Posteriormente à Lei n.º 1941, que determinou a colocação do Crucifixo nas escolas primárias, fez-se a reforma do ensino liceal em que se introduziu o ensino da moral cristã tradicional no País, nos termos da Constituição. A presença do Crucifixo em todos os liceus, ao menos no Gabinete do Reitor, é lógico consecutório, cuja observância determino. De acordo com o respectivo Comissariado Nacional, a M.P.F. promoverá o fornecimento dos Crucifixos, de modo a poderem ser colocados no sábado, 6 de Abril próximo, o primeiro em seguida às férias da Páscoa». Esta Circular será seguida de uma outra, Circular n.º 559 de 29 de Março, com as seguintes orientações: «No cumprimento da circular n.º 557-A, de 25 do corrente mês, deverá V. Ex.^a observar o seguinte:

Combinar com a autoridade eclesiástica da sede desse liceu a parte religiosa do acto;

Realizar a colocação do Crucifixo, sempre que possível, na Sala da Reitoria, pelo menos com a presença de todos os professores e de todos os chefes de turma;

Quando tal não for possível fazê-lo na Reitoria, utilizar para a cerimónia outra sala, devendo, porém, ficar depois colocado na Reitoria o Crucifixo». Cf. A. H. M. E. 6/2663.

¹³⁰ À Circular n.º 559 segue-se ainda uma outra, a 560, de 2 de Abril, que dará indicações pormenorizadas de toda a cerimónia que não pode «sob nenhum pretexto» ser adiada e a que já fizemos referência. Vd. supra, p. 59, nota 102.

A educação moral inclui processos que conduzem os indivíduos a ela sujeitos à interiorização de determinada representação do mundo, de um sistema de crenças (estamos no plano interior, do pensamento e da dinâmica da acção), e à adopção de determinadas atitudes e comportamentos (estamos no plano da acção, do visível, do exterior).

Segundo Filomena Mónica, a escola torna-se uma «agência não de transmissão de conhecimentos (“instrução”), mas de formação da consciência “educação”)»¹³¹. A consciência é o foro da constituição de uma identidade pessoal que deve ser o garante de uma ordem interna dispensando coacção exterior. A infância e a adolescência, enquanto momentos de formação da consciência individual, no duplo aspecto de consciência de si e do mundo, decorrerão num processo acompanhado e orientado. Esse trabalho deve incumbir, a partir de certa altura, à instituição escolar. O aspecto fundamental, agora, é que esta dimensão da educação se tenha tornado, de forma visível, uma questão de poder e de domínio. Trata-se de uma intervenção intencional nas instâncias da constituição da personalidade individual no âmbito de um projecto político mais amplo. O verdadeiro poder é o que age no interior do próprio sujeito e, como afirma lucidamente Salazar, «ter a posse do poder e não ter a posse das consciências é ter um poder precário que a primeira convulsão fará ruir»¹³². Esta extraordinária afirmação manifesta, por parte do homem que presidiu à política portuguesa durante quatro décadas, o conhecimento da natureza e dos mecanismos de acção e de perpetuação do poder. O poder distingue-se de autoridade, de violência ou de simples relação de domínio. O verdadeiro poder é o que se afirma como *potência*. O poder não tem centro e estabelece-se em rede. Neste sentido, o poder só o é na medida em que conseguir encontrar formas de se autopropagar e disseminar. Um

Conclui do seguinte modo: «V. Ex.^a dignar-se-á providenciar para que o acto de colocação do Crucifixo, embora revestido de simplicidade, constitua uma elevada lição de moral cristã». Cf. A. H. M. E. *Ibidem*.

¹³¹ Maria Filomena Mónica, *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar*, Lisboa, Editorial Presença/Gabinete de Investigações Sociais, 1978, p. 344. A autora está a referir-se à escola primária mas cremos poder atribuir-lhe um sentido mais abrangente.

¹³² António de Oliveira Salazar, *Centro Católico Português – Princípios e Organização*, p. 23, citado por João Arsénio Nunes, «Salazar e os fascismos», in Revista *Vértice*, Abril de 1989, p. 19, *apud* Manuela Carvalho, ob. cit., p. 73.

dirigente político que admite alcançar a «posse das consciências» pressupõe como legítimo um poder absoluto e sem limite: aquele que intervém no lugar da individualidade e na esfera da intimidade.

O termo «alma» reunirá uma multiplicidade de sentidos: mentalidade, consciência, espírito... Nas palavras de Salazar, a Escola será «oficina das almas»¹³³ e educar será, também, nas palavras do Ministro Carneiro Pacheco, «modelar almas». Estas expressões, lidas politicamente, são a aplicação, no plano educativo, de um programa pensado e organizado de doutrinação e reprodução ideológica. Modelar supõe uma acção intencional sobre um material moldável, mas inerte. Quer segundo o modelo da «fábrica», quer segundo o da «olaria», a matéria não resiste, o educando não tem individualidade. A educação aparece, deste modo, sob a imagem de uma intervenção sobre «matéria» susceptível de uma ordenação ou conjugação segundo o critério exclusivo do educador. A «alma» será a substância espiritual, a sede da consciência e da identidade visada pela intervenção educativa. A alma individual tem como referência modelar o espírito da Nação.

Apesar das tentativas de aproximação do novo poder político aos teóricos da Educação Nova e das adaptações que foram feitas nesse sentido, o modo como é olhado o educando contraria os princípios da Educação Nova, que tão grande desenvolvimento teve no período da República. A metáfora da planta e do jardineiro, presente em António Sérgio, um dos representantes da nova pedagogia, conduzia a pensar igualmente a educação como intervenção no processo de crescimento e desenvolvimento, mas a referência metafórica é a de um organismo vivo e de uma individualidade¹³⁴. Mesmo podendo considerar o acto educativo sob o modo da normalização, nesta perspectiva, ele encontra *limites* na própria ideia

¹³³ «A escola, sagrada oficina das almas» é o lema que figura no primeiro número da revista «Liceus de Portugal».

¹³⁴ «O jardineiro não desenvolve a planta (esta é que se desenvolve pela força própria); estabelece porém as condições favoráveis (positivas e negativas) no ambiente [particular] em que a ciência vive. Para isso, claro, convém saber de que espécie ela é. [...] A psicologia individual, por conseguinte, dará grandes recursos ao professor futuro; e o respeito da individualidade alheia (da do educando), nas suas diversas manifestações — o princípio supremo da Liberdade — será aqui, como sempre, uma ideia básica do educador.» António Sérgio, «Divagações Pedagógicas», (texto escrito em 1923) in *Ensaio*, Lisboa, Clássicos Sá da Costa, 1972, Tomo II, p. 180.

de vida (expansão) e de individualidade, que se trata de respeitar e de fazer desabrochar. São esses limites que se encontram abolidos, ou reduzidos a uma mínima expressão, a partir do momento em que a educação deixa de ter como referência o desenvolvimento da personalidade individual (por equívoco que o termo possa ser). Ao desaparecerem, transformam o processo educativo num mero processo de inculcação e de treino de submissão e de normalização que, exercido do exterior, se repercute no interior. Na verdade, a legislação de 1936 ainda faz repetidas referências aos métodos activos e à nova pedagogia, mas essas referências desaparecerão na legislação de 1947. O indivíduo, essa ficção liberal, não se poderá constituir como o centro da acção educativa, mas apenas o seu alvo.

José Gil, analisando o exercício do poder por Salazar e pelo Estado Novo, mostra como a intervenção a nível da consciência individual é o factor mais eficaz da propagação do poder e do seu efectivo exercício, a ponto até de considerar que, «se o Estado podia não intervir directamente em certas instituições e em certos direitos, isso é porque já tinha intervindo na consciência dos portugueses»¹³⁵. O direito e as leis constituem o plano legislativo formal que exige, para o seu cumprimento, não apenas um mecanismo institucional de controlo ou de repressão, mas uma intervenção a nível da consciência individual decisória:

«O poder absoluto do Estado sobre as instituições não se encontrava garantido pelas leis ou por outras instituições mais repressivas, mas sim pela consciência moral-nacional do indivíduo que atenuava o desfazamento entre direito e facto»¹³⁶.

O «dever» será, por exemplo, dos conceitos mais fortes e dinâmicos. Operará a níveis diversos (teórico e prático) e ajustáveis a diversas áreas (dever militar, dever patriótico, dever do português...). No campo do ensino, por exemplo, a referência ao «dever» como conteúdo ensinável, que aparece a diversos níveis e em diferentes disciplinas ou sessões (Filosofia, História, Educação Moral e Cívica ou Religião e Moral), visa contribuir de forma

¹³⁵ José Gil, ob. cit., p. 48.

¹³⁶ *Ibidem*, p. 48-49.

consistente para a formação da consciência no que esta inclui de pensamentos e conhecimentos, de desejos e impulso para a acção sobre si ou sobre o mundo.

A dinâmica da intervenção educativa supõe, em simultâneo, um corpo de regulamentações e de divisões no espaço escolar e um corpo de matérias ensináveis, uniformizando «o que deve ser feito» com «o que deve ser pensado». A Escola, proibida que foi a coeducação, por exemplo, escolhe professores do sexo masculino para as escolas de frequência masculina, cria cursos de frequência exclusivamente feminina para formar a mulher e a mãe, regula os espaços de circulação para o sexo masculino e para o sexo feminino (em caso de liceus de frequência mista), veicula uma identidade masculina, feminina e portuguesa nos textos e imagens nos manuais únicos do ensino primário, principalmente a partir de 1940, constrói a identidade do homem e da mulher na sociedade e na família. O plano de estudos liceal alarga as sessões de Educação Moral e Cívica ao 2º ciclo liceal, em 1936, cria a disciplina de Organização Política e Administrativa da Nação, também nesse ano, a ser leccionada no último ano do Curso Liceal (7º), alarga o ensino de Religião e Moral, a partir de 1948, a todos os alunos e a todos os níveis do curso liceal (embora seja possível ser dispensado da sua frequência). A disciplina, no sentido dos comportamentos normalizados e regulamentados, e as disciplinas, os saberes escolarizáveis, concorrem de, um ponto de vista educativo, para uma mesma finalidade¹³⁷.

Em sentido lato, toda a formação que a escola proporciona é formação moral. A escola deve «formar moralmente» e nesse conceito devemos incluir:

1) Determinados *conteúdos de ensino*, no âmbito das disciplinas curriculares ou da *sala de aula*.

¹³⁷ O termo «disciplina» tem um duplo sentido: «procede da palavra latina *disciplina*, e em latim tem o mesmo duplo sentido que mantém na actualidade, referindo-se tanto às antigas artes do saber, como filosofia, música e retórica, como aos problemas do poder, como por exemplo, em *disciplina militaris* (disciplina militar)». Keith Hoskin, «Foucault a examen. El criptoteórico de la educación desenmascarado» in, S. J. Ball (comp.), *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*, Madrid, Ed. Morata, 1997. A associação de «disciplina» a «controlo» é visível, por outra via, na expressão portuguesa, já caída em desuso mas usada no século XIX e que encontramos em Jaime Moniz, de «homem policiado» em referência a «homem educado». Neste caso, é o termo «policiado», usado actualmente no contexto da acção policial controladora, repressora e punitiva que significava o homem educado. Ser educado é ser disciplinado, é ser capaz de exercer o poder sobre si na forma do autodomínio. (cf. Eduardo Fey, *O Ensino da Filosofia em Portugal*, Braga, 1978, p. 55).

2) Determinadas *actividades*, designadas como circum-escolares (palestras, excursões, etc.), que podem decorrer no *espaço da escola* ou fora dela.

3) A vigilância e controlo dos comportamentos, principalmente dos alunos, e que, dirigidos ao espaço escolar, podem extravasar esse espaço invadindo o domínio não escolar, embora público, e o domínio privado.

Em nome da educação, da *educação nacional*, termo onde se concentra a solução dos males morais do país, desenvolve-se e concretiza-se um projecto de intervenção no sistema de ensino e nas escolas que o subordina aos fins superiores do Estado. Ao mesmo tempo, esta interpretação dos males do país como males morais faz com que toda a acção política se interprete como intervenção moral e que se advogue uma solução moral. A justificação da censura, em 1931, aparece inclusivamente em termos morais: «A censura prévia é o meio indispensável a uma obra de reconstrução e saneamento moral»¹³⁸. A solução moral terá na Escola uma das principais componentes.

Em pleno auge do Estado Novo, a 20 de Outubro de 1941, o jornal *A Voz*, a propósito das comemorações do I centenário do Liceu de Évora, comenta as palavras do discurso do representante do Estado aí proferido, nos seguintes termos:

«Lapidares, nítidas, lealíssimas, que podem tomar jeito de instrumento de reaprumo das almas, de trabalho sério para se ajudar, na grande medida em que o ensino oficial o pode e deve fazer a *solução da crise moral e intelectual* que a nossa mocidade está a clamar, numa ânsia de que se lhe limpem os horizontes do espírito em que, anos e anos de desvario de dirigentes e de endeusação de ideias falazes corrosivas adensaram todas as dúvidas e foram desacreditando e derrubando todas as certezas [...]»¹³⁹.

¹³⁸ Circular «urgente» da Direcção-Geral dos Serviços de Censura à Imprensa, de Agosto de 1931, transcrição feita a partir de Joel Serrão e A.H. Oliveira Marques, (directão), *Nova História de Portugal*, vol. XII, p. 440.

¹³⁹ In Fernando Gameiro, «Identidade, Legitimação e Poder, Évora e o Liceu Nacional de André de Gouveia durante o Estado Novo», Separata de Revista *Economia e Sociedade*, n.º 76, Évora 2003, p. 173-174 (sublinhado nosso).

3. A educação do carácter e da vontade

A formação do carácter é um dos aspectos mais importantes da educação moral, sendo também designada como «educação da vontade». Inclui também um sentido psicológico. O modo como é perspectivada ao longo do período do Estado Novo é tributário de certos desenvolvimentos da Psicologia, da Medicina e da Psiquiatria. Em 1933, no mesmo ano em que se publica na Alemanha a lei da esterilização compulsiva dos doentes mentais¹⁴⁰, é publicado o Decreto n.º 22 752 sobre Medicina Escolar, documento que iremos analisar e que consideramos paradigmático para compreender aspectos importantes do programa de intervenção educativa do Estado Novo¹⁴¹. Independentemente das consequências ou efeitos práticos, não perde valor do ponto de vista da sua intencionalidade educativa e faz corpo com um conjunto de outros documentos definindo a coerência e consistência de um projecto educativo.

No decreto em apreço, encontramos um extenso preâmbulo, no qual se esclarecem as funções do médico escolar a nível da «higiene do corpo, a higiene física» e da «higiene do espírito, a higiene moral». A formação moral é concebida como «higiene do espírito», tão importante para este como a higiene para o corpo. Sob influência das recentes descobertas das ligações do orgânico com o psíquico, encontramos o estabelecimento, não só de uma analogia perfeita entre o «corpo» e o «espírito», mas de um sistema de correspondências entre o físico e o mental. Ao mesmo tempo, e de forma mais significativa, encontramos a metáfora higienista e um conjunto de termos do foro da medicina funcionando segundo uma lógica de exclusão. A «limpeza», a «erradicação» de males são indispensáveis à saúde, do corpo ou da alma. Em última análise, trata-se de fazer «profilaxia social» e, tal

¹⁴⁰ Vd. AAVV., *O Fascismo em Portugal*, Actas do Colóquio – Faculdade de Letras, Março 1980, Lisboa, Regra do Jogo, 1982, p. 448.

¹⁴¹ Segundo Barroso, o desenvolvimento da medicina escolar traduz a ideia de uma «administração e organização científicas aplicadas à educação e ao ensino» sob influência de estudos levados a cabo nos E.U.A e em países europeus mais industrializados. Barroso refere, nomeadamente, o parecer obrigatório do médico escolar sobre os horários escolares (Cf. João Barroso, ob. cit., p. 468-477). Esta determinação legal reflecte também a importância da pedagogia científica no âmbito da qual ressaltam, em Portugal, os contributos de Faria de Vasconcelos ou de Émile Planchard..

como se deve «proteger o grupo de moléstias contagiosas», deve-se protegê-lo das «doenças morais»: «os elementos perturbadores, dissolventes, turbulentos ou incorrigíveis, os viciosos e perversos devem ser afastados da escola. O direito individual cede diante do interesse do grupo. O mau estudante ou o mau empregado, corrompido, devasso ou cruel, é não só um agente de perturbação, mas um foco de contágio»¹⁴².

Esclarecendo as modalidades de intervenção do médico, o preâmbulo prossegue afirmando que este «não fará clínica, mas fará psicoterapia», cuidando da formação do carácter. Observando, classificando e vigiando, o seu papel no campo da «orientação moral dos alunos» é fundamental. A actividade classificatória dos comportamentos serve de base à distinção dos indivíduos em bons ou maus. Deste modo, podemos considerar que o discurso moral, que distingue o bem do mal, aparece suportado pelo discurso médico-psiquiátrico, no âmbito de um projecto de intervenção educativa. Lemos um discurso ambíguo, em que os conceitos operam em registos diferentes, e que se misturam, visando uma operação de exclusão. Por exemplo, em «perturbadores» e «dissolventes», parece dominar um registo político e social; em «turbulentos» ou «incorrigíveis», um registo social e jurídico-penal; em vicioso ou perverso, um registo sexual e moral. «Corrupto», «devasso», «cruel» operam, em simultâneo, nos registos político, sexual e moral. O discurso sobre a Escola parece suportar esta diversidade de registos e constituir-se na sua confluência. O discurso médico centrado na saúde do corpo, que é ao mesmo tempo saúde da alma, na saúde do indivíduo, que é ao mesmo tempo saúde da sociedade, fornece a tipologia e a terapêutica para uma acção educativa concebida como intervenção normalizadora.

Se a «educação física deve dar a resistência orgânica», «a educação moral deve dar a resistência do carácter», fortalecendo a vontade, entendida como «faculdade de resistência aos gérmes das doenças morais». «Formação do carácter», «fortalecimento da vontade» e «formação moral», são termos que se equivalem. A existência de uma classificação binária de comportamentos, normais

¹⁴² Decreto n.º 22 752, de 28 de Junho de 1933, texto preambular.

ou patológicos, saudáveis ou doentios, conotados moralmente como «bons» ou «maus», faz com que a educação da vontade, como força *interior*, inclua, ao mesmo tempo, a exigência do cumprimento de normas e regras de comportamento *exteriores*. A existência de tabelas classificativas de comportamentos, oriundas da investigação médico-psiquiátrica, faz admitir que se possui critérios de normalidade científicos/positivos, a partir dos quais podem ser justificadas acções, ditas educativas, de controlo, de vigilância, de punição.

A consideração da puberdade como «época de crise em que novos instintos aparecem e se despertam taras que dormiam», e da adolescência como «fase perigosa», torna mais urgente a necessidade de a escola, do Liceu, prestar uma «orientação salutar». Em certo sentido, o adolescente é entendido como *doente* que precisa de redobrados cuidados:

«Ministrar uma lição de latim, de matemática, de geografia, de zoologia ou de botânica é bem pouco para uma alma em crise, que sofre, que está doente e que se debate entre as aspirações românticas da sua idade e as realidades brutais da vida»¹⁴³.

Sem que o termo sexualidade alguma vez seja usado, os receios que se evidenciam referem-se ao seu desenvolvimento durante a puberdade e a adolescência. Entramos no domínio do que deve ser silenciado, do que não pode ser dado à luz da palavra ou à exposição do corpo, embora a sua presença fale por todo o lado. É do desenvolvimento da sexualidade adolescente que é necessário tomar conhecimento, de uma sexualidade escondida e perigosa. Como todos os perigos, só nos podemos abeirar deles com cautelas: a interrogação será «discreta» e «carinhosa», e o que se visa obter é uma «confissão», o único meio de trazer à palavra o mal e de lhe dominar o poder. É assim que «desvios», «práticas viciosas», poderão ser conhecidas «e o médico pode exercer a psicoterapia eficazmente»¹⁴⁴. Numa relação paternal, onde tudo deve ser dito, desenvolvem-se

¹⁴³ Decreto n.º 22 752, de 28 de Junho de 1933, texto preambular.

¹⁴⁴ «A puberdade é uma época de crise em que novos instintos aparecem e se despertam taras que dormiam. A mudança de carácter é mais ou menos acentuada, consoante o temperamento e a herança. O médico pode

as condições de domínio e controlo de comportamentos, sem que tal seja sentido como coacção. O «modelo paternal» constitui-se como referência para a relação com os alunos: a criação de um ambiente de suposta intimidade e familiaridade na relação das figuras de autoridade com os alunos constituem uma estratégia deliberada de intervenção educativa. Dir-se-á que a eficácia do poder é inversamente proporcional ao uso da força.

Em 1947, o Art.º 18º do Estatuto do Ensino Liceal, Decreto n.º 36 508, inclui nas competências do reitor:

«Ter assídua convivência com os alunos, exercendo sobre eles a conveniente acção educativa e amparando-os com seu *conselho e atitude paternal*, mesmo nos actos em que tenham prevaricado»¹⁴⁵.

Só o fortalecimento da vontade permite resistir às «solicitações mórbidas». Face a uma vontade forte, «nem a preguiça, nem a inveja, nem o medo, nem a *sensualidade* são inimigos invencíveis»¹⁴⁶. Se a sexualidade é um perigo, a sensualidade é um mal. A sensualidade é o desejo que se mostra, desejo que é concupiscência, começando por ser colocada ao mesmo nível de comportamentos designados como preguiça, inveja ou medo. A sensualidade, que começa por ser equiparada à emoção ou ao sentimento, colocada num plano de moralidade, deve passar por um comum juízo de condenação. «Fortificar a vontade é o primeiro passo da educação» e se «muito tem procurado o Governo acautelar a saúde dos alunos e aumentar a resistência física; é tempo de fazer o mesmo no campo moral». Trata-se de controlar o processo de desenvolvimento da personalidade individual através de um conjunto de regulamentações e de procedimentos de vigilância. Aquilo que se denomina como «fortificar a vontade» refere-se a um

descobrir facilmente os desvios ou práticas viciosas que perturbam o equilíbrio nervoso. Os alunos confessam com facilidade o que neles se passa, quando o médico os interrogar discreta e carinhosamente. Destas confissões tiram eles em regra um benefício imediato, porque o que até ali era solitário deixou de o ser; e o médico pode exercer a psicoterapia eficazmente». Decreto n.º 22 752, de 28 de Junho de 1933, texto preambular.

¹⁴⁵ Decreto n.º 36 508, de 17 de Setembro de 1947, Art.º 18º, alínea l.

¹⁴⁶ Decreto n.º 22 752, de 28 de Junho de 1933, texto preambular (sublinhado nosso).

conjunto de acções, movidas do exterior, e que têm o sujeito individual como objecto. O exterior é a medida e o critério do interior. A sensualidade, que designa o desejo na sua forma sexual, inferior, deve ser considerada, primeiramente, como uma doença do corpo, que se torna um mal do espírito. Sendo assim, é o corpo, enquanto lugar e objecto do desejo, que deve ser alvo de vigilância, em antecipação a uma possibilidade permanente de desordem. O exterior e o interior correspondem-se, tal como o social e o individual, o físico e o moral. À desordem exterior corresponde uma desordem interior; à turbulência individual, a turbulência social. Afinal, a sensualidade não poderá ser colocada ao mesmo nível de outros comportamentos apenas moralmente condenáveis, como a preguiça ou a inveja, que apenas comprometem o próprio. Mais do que qualquer outro comportamento moralmente condenável, a sua manifestação exterior é o sinal visível da possibilidade permanente da transgressão, com implicações que ultrapassam o próprio sujeito individual. A forte regulamentação nos liceus, que passa pelo cumprimento de normas rígidas de vestuário e da aparência femininas, visando ocultar o corpo ou tirar-lhe visibilidade, ou pela existência de regras de circulação diferenciadas no seu espaço físico, funciona com base numa distinção clara entre o masculino e o feminino e obedece à necessidade de intervir no processo de construção da interioridade e da individualidade. Neste caso, através de uma dinâmica de intervenção do exterior para o interior. À ousadia e iniciativa masculinas também se deve opor a timidez e o recato femininos, características psicológicas que têm uma tradução no exterior: nas reacções, nos gestos, nos sorrisos (não nos risos), no vestuário... São indicações do Ministro da Educação, em 1936:

«Que o pessoal feminino das escolas – Professoras, Mestras, Alunas ou Empregadas – não se apresentem ao serviço e às aulas exageradamente pintadas ou em trajes pouco recomendáveis por quaisquer exageros»¹⁴⁷.

¹⁴⁷ Transcrevemos a Circular n.º 140, do Ministério da Instrução Pública, D.G.E.S., Secção de Pessoal, enviada aos reitores dos Liceus a 4 de Maio de 1936: «Para os devidos efeitos se transcreve a seguinte ordem de serviço de Sua Ex.^a o Ministro, na parte que interessa aos liceus:

Em 1948, a legislação da reforma do ensino liceal considera como deveres do aluno, para além do «respeito», o «decoro», atitudes e comportamentos que o aluno deve manter *dentro e fora* do liceu. O estatuto de aluno não se limita ao espaço do liceu¹⁴⁸. A acção educativa no âmbito da escola visa garantir a normalização dos comportamentos (nível exterior) e do pensamento (nível interior) através de intervenções concertadas incidindo de forma sistemática sobre todo o processo do crescimento e desenvolvimento da criança e do adolescente¹⁴⁹.

Determino que os D.G. do Ensino Primário, Secundário e Técnico-Profissional (esta pelo que se refere ao Ensino Técnico-Profissional), recomendem aos Directores das Escolas, Liceus e aos Inspectores Primários a conveniência de adaptar, com a prudência que o caso requiere, as providências que julgar necessárias para que o pessoal feminino nas escolas — Professoras, Mestras, Alunas ou Empregadas — não se apresentem ao serviço e às aulas exageradamente pintadas ou em trajes pouco recomendáveis por quaisquer exageros' [...]. Cf. A. H. M. E.6/2660.

¹⁴⁸ Decreto n.º 36 508 de 17 de Setembro, 1947, Art.º 357.º : «Os alunos devem assistir com aplicação aos exercícios escolares, executar os trabalhos de que forem incumbidos pelos professores e comportar-se, *nas aulas e fora delas*, com o respeito devido a professores, funcionários e empregados, mantendo sempre, *dentro e fora do liceu*, o decoro devido à escola» (sublinhado nosso).

¹⁴⁹ No Regulamento da Mocidade Portuguesa refere-se que «convém submeter a observação *discreta* os orgulhosos, os turbulentos, os mentirosos, os insociáveis e os desleais» (sublinhado nosso), Decreto n.º 27 301, de 4 de Dezembro de 1936, Art.º 8.º.

Capítulo 3 – O Ensino e a Educação na I República e no Estado Novo

1. Ensinar e educar: o lugar da formação moral

O modo como se concebem os planos da instrução e da educação traça dois eixos conceptuais a partir dos quais é possível compreender como se organiza o discurso pedagógico durante o Estado Novo e como o primado da educação e da formação moral traz consigo a desvalorização da instrução.

A consideração da importância da dimensão formativa e moral do ensino, seja qual for o seu nível, não é, no entanto, uma novidade, continuando mesmo na linha da grande finalidade do ensino público, estabelecida no século XIX, de formação do Homem. O desígnio nacionalista da educação, que é uma das características mais conspícuas da política educativa do Estado Novo, começa por se situar na sequência dos objectivos que presidiram à constituição de um sistema de ensino público do Estado-Nação no século XIX. A defesa de uma educação nacional, a importância da formação cívica, a finalidade moral e patriótica da educação, todos estes aspectos caracterizam o sistema de ensino no Estado Novo, mas não são inovações. Encontramos todos estes aspectos formativos e educativos presentes na legislação sobre o ensino durante a I República, independentemente de o ministério se designar «da Instrução» (criado apenas em 1913)¹⁵⁰. É possível também considerar que a distinção entre instrução e educação, entre a vertente informativa e formativa do ensino e a importância desta última, pode ser encontrada na legislação de ensino da I República. O decreto de 1911¹⁵¹, da responsabilidade da Direcção Geral da Instrução Primária (Ministério do Reino), sobre o «ensino infantil, primário e normal» conclui, em preâmbulo, que «se torna indispensável e urgente que todo o português, da geração que começa, seja um

¹⁵⁰ Em 1870, D. António da Costa criou, pela primeira vez, um Ministério da Instrução, de fugaz existência. Reaparecerá em 1890 para durar dois anos. Só a partir de 1913 terá existência continuada, embora sofrendo uma relativa diversidade de denominações.

¹⁵¹ Diário de Governo n.º 73, de 30 de Março de 1911.

homem, um patriota e um cidadão»¹⁵². No entanto, a valorização da educação não implica a desvalorização da instrução: «A instrução foi sempre um dos principais elementos da educação. Sem instrução a educação foi, em todos os tempos deficiente, por falta de equilíbrio no seu significado mais alto» e, mais adiante no texto preambular, «só pela instrução segura e experimental o homem pode adquirir o esteio que há-de firmar o edifício moral da sua alma».

Na perspectiva da legislação republicana, a educação era entendida fundamentalmente como uma *prática*, um *hábito* e não podia, por isso, ser objecto de ensino autonomamente constituído, quer dizer, não se podia constituir como *disciplina escolar*:

«Na prática da educação cívica ter-se-á em vista que na própria organização da vida liceal, na simplicidade e justeza com que ela decorra, nos assuntos de importância e principalmente nos que pareçam de somenos valor, se encontram meios eficazes de a realizar, sendo este capítulo da educação aquele em que os exemplos dos professores, dos empregados e, em geral, de todas as pessoas que entram no liceu exercem maior influência nos hábitos dos alunos»¹⁵³.

Só o conhecimento, o saber, podiam ser objecto de ensino e constituírem-se na forma de disciplinas escolares. Sendo assim, seria natural que, nos graus de ensino mais avançados, em que são maiores as exigências intelectuais e a complexidade das matérias, a instrução cívica, entendida sob a forma de conhecimentos elementares, fosse dada durante o *ensino* de certas disciplinas e que fosse «ministrada», nomeadamente, através das «associações escolares *dirigidas pelos alunos*», ou por «comemorações de datas históricas nacionais», ou pela «organização disciplinar das classes e turmas liceais em que os alunos poderão *praticar a vida social*»¹⁵⁴. A instrução ou educação moral e cívica não constituíam propriamente o que se designa como disciplina escolar. Aquela responde à necessidade de uma educação política com vista ao exercício da

¹⁵² *Ibidem*.

¹⁵³ Decreto n.º 4 799 de 8 de Setembro 1918, Art.º 189º.

¹⁵⁴ *Idem*, Art.º 188º.

cidadania, cuja responsabilidade incumbe à Escola, mas a moral, o civismo ou a política não pertencem ao campo epistemológico do saber ou da ciência. A este respeito, é também significativa a posição, expressa em 1913, pela «Comissão do projecto de reforma do ensino secundário»¹⁵⁵, sob presidência de Adolfo Coelho, ao considerar que «em toda a vida liceal estão imanentes os elementos da educação moral e cívica pelo hábito» e que, «nas disciplinas dos dois cursos, especialmente nas ciências do espírito, os meios da educação moral e cívica» se fazem «pelas ideias, *sem inscrições especiais no programa*»¹⁵⁶ (sublinhado nosso). A educação liceal visa a «construção do homem completo», incluindo o saber, o ser e o fazer, ultrapassando a «falsa distinção entre educação e ensino, entre ensino teórico e utilitário». A necessidade de fazer referência à *educação científica* que deve *dominar* o ensino liceal, a propósito do ensino da História, parece revelar os perigos que a rondavam:

«A história não pode excluir-se da regra que deve dominar o ensino secundário de que este dá educação não só estética e moral, mas também *científica* [...]»¹⁵⁷.

Afirma Viana que, «implantada a República, em 1910, seria de esperar, tendo em conta toda a retórica do ‘Homem Novo’, forte intervenção nesta área de formação cívica»¹⁵⁸. E continua:

«*Estranhamente* (ou talvez não, tendo em conta as vicissitudes várias do período em apreço) [...] à parte a produção para o ensino primário (onde o ensino da doutrina cristã é substituído pelo de Educação Moral e Cívica), não encontramos para o Liceu quaisquer disposições»¹⁵⁹.

¹⁵⁵ «Comissão de projecto da reforma do ensino secundário», Diário do Governo n.º 127, de 2 de Junho de 1913 (publicado ainda sob responsabilidade do Ministério do Interior).

¹⁵⁶ *Ibidem*, sublinhado nosso.

¹⁵⁷ *Ibidem*, sublinhado nosso.

¹⁵⁸ Luís Viana, *A Mocidade Portuguesa e o Liceu*, Lisboa, Educa, 2001, p. 79

¹⁵⁹ *Ibidem*, p.79, sublinhado nosso.

Conclui afirmando que não «encontramos vestígios, até final da vigência da I República, de intenção de criação desta disciplina»¹⁶⁰.

No nosso entendimento, isto corrobora a nossa posição, devendo-se, precisamente, não a uma dificuldade originada pela instabilidade política, mas às razões de fundo que temos vindo a apresentar.

O ensino é conotado fundamentalmente com a instrução e o conhecimento, sendo que a educação (quer na perspectiva intelectual, quer na moral) é o processo que acompanha o ensino, mas que não se constitui autonomamente. O que se admite no Estado Novo, mesmo que de forma não tematizada, é que a educação, não deixando de ser uma prática, possa ser objecto formal de ensino, admitindo-se a possibilidade de ensinar o que não se constitui nem como ciência ou saber nem como técnica. Na estrutura curricular do Ensino Secundário, as crenças, as convicções (políticas ou religiosas) podem ser ensinadas e organizam-se curricularmente em «sessões», aproximando-se, do ponto de vista de estatuto curricular, das disciplinas escolares que são determinadas fundamentalmente a partir dos campos epistémicos constituídos. Não se trata simplesmente de aproveitar «o potencial normativo das disciplinas», como se dizia em 1918 no texto preambular aos programas da instrução secundária, mas de o determinar previamente e de o constituir como campo disciplinar. A diferença pode parecer ténue, mas representa um ponto de vista distinto sobre o ensino, que inicia um processo de consequências graves no ensino e na investigação. Consideramos estar face a um deslize, que opera uma transição flutuante entre o campo educativo, concebido como prática vivida e exemplar, e o campo curricular, como teoria ensinável. A nosso ver, isso significa o progressivo enfraquecimento das condições de cientificidade do saber ensinável e das relações entre cientificidade e ensinabilidade, das quais resulta toda a riqueza e complexidade da reflexão pedagógica e didáctica. A distinção entre o instrutivo e o educativo, com a finalidade de conferir supremacia ao educativo, acaba por conduzir, num segundo momento, para a absorção do instrutivo pelo campo educativo. O educativo pode

¹⁶⁰ Luís Viana, ob. cit., p.79.

assumir a hegemonia no espaço da escola sob formas de mera doutrinação e inculcação ideológica, na medida em que se perde a ligação da educação ao saber e à ciência concebidos como espaço de investigação autónomo. Estamos longe de considerar simplesmente que o desenvolvimento moral dos alunos deva ser um dos *efeitos do ensino* dos liceus, como considerava a legislação de ensino da Reforma de 1894-1895 e *toda* a legislação publicada durante a República referente ao ensino secundário:

«O desenvolvimento moral dos alunos deve ser *um dos efeitos do ensino* dos liceus. O exercício oferecido pelos estudos secundários; a atenção e o zelo que o trabalho nas aulas exige; a pontualidade e exactidão no cumprimento dos numerosos deveres escolares; e com especialidade o conteúdo ético das lições nas diferentes matérias, são meios eficazes que encaminharão àquele desenvolvimento»¹⁶¹.

O que era considerado, nos finais do século XIX, sob a Monarquia Constitucional, e nos princípios do século XX, na I República, como decorrendo necessariamente do ensino, passa a ser considerado um dos seus objectivos principais, se não mesmo o principal. Trata-se, no Estado Novo, de considerar o desenvolvimento moral como um dos objectivos expressos do ensino, em ligação tanto com o modelo de Homem que se visa formar, como com aquele que se repudia. De consequência, o desenvolvimento moral passa a ser princípio, de efeito do ensino, sua causa. É uma *inversão decisiva*. A razão de ser do ensino é agora a educação, de modo que o sistema escolar deve concentrar em si a tarefa educativa. Ensinar confunde-se com educar.

A sujeição do ensino a finalidades educativas pode, sob determinadas circunstâncias, ser também considerada uma forma de utilitarismo. A partir do

¹⁶¹ O texto continua: «Sua prática é, de conseguinte, utilíssima; e por isso toda a corporação dos liceus se empenhará em mantê-la, tendo muito em vista que lhe incumbe corresponder de maneira completa, também neste ponto, não só nos assuntos literários, à responsabilidade pública em que se acha investida, responsabilidade que é uma das prerrogativas do magistério do Estado» cap. III Do ensino, Art.º 22.º, 12.º, Decreto de 14 de Agosto de 1895 (cf. cap. VII, Da orientação do ensino, Art.º 125.º, 13.º no Decreto n.º 4 799, de 12 de Setembro, 1918). A legislação de 1905 remete para o Decreto de 14 de Agosto de 1895, transcrevendo em nota este art. 22.º sob a designação de «indicações pedagógicas».

momento em que os valores intelectuais associados ao ensino são sujeitos a um processo de desvalorização, submetidos a critérios de utilidade *prática*, no duplo sentido do termo, técnico e moral, a escola periga como lugar de formação e de desenvolvimento de competências intelectuais e cognitivas. É precisamente para esse risco que Vieira de Almeida aponta, quando, no âmbito de uma análise crítica ao ensino, neste caso da História, no ano de 1910, afirma:

«Desconhecer o valor da teoria, a sua influência como principal directriz de todo o ensino, mesmo do técnico, é desconhecer o mais fundamental da educação e da instrução. É desconhecer o valor da ciência»¹⁶².

Vieira de Almeida coloca-se no cerne da questão, apontando aquilo que, para nós, é o ponto de partida das posições sobre o ensino e a educação. Mesmo que não possamos obter uma só resposta para a pergunta, «Em que consistem o saber e a ciência?», é o saber e a ciência que devem permanecer como a referência e o horizonte teórico para os problemas referentes ao ensino, à educação e à escola. É em referência ao saber e à ciência, ao pensamento racional, filosófico e científico, tal como este se tem vindo a construir no Ocidente desde o século VI a.C., que o Ensino e a Escola, qualquer que seja o seu grau, se legitimam.

2. A questão do analfabetismo: significado de alguns equívocos

O modo como é discutida a questão do analfabetismo, entre os finais do século XIX e nas primeiras três décadas do século XX, constitui um indicador do modo como se valorava o saber e o conhecimento. É para este problema comum que convergem as questões pedagógicas em torno da instrução e da educação e, daí, considerarmos que a análise dos termos em que é debatida a questão do analfabetismo e os equívocos de alguns dos seus argumentos, pode ser

¹⁶² Vieira de Almeida, Tese para o 4º ano do Curso Superior de Letras, intitulada «História (significado e função)», apresentada em 1910, in *Obra Filosófica*, vol. I, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1986, p. 53.

clarificadora relativamente a um outro problema com o qual aparece associada, e que envolve a questão do saber (que é saber? quais as condições que definem o saber?) e do conhecer (conhecer o quê, porquê e para quê?).

O problema do analfabetismo começou por estar associado à questão de saber se ensinar a ler é um bem, o que remete para um problema mais radical que diz respeito ao da relação entre o saber e a moral, entre o conhecimento e o agir ético. É ele que subjaz às acesas discussões acerca das relações entre instrução e moralidade no final do século XIX, glosando a frase de Victor Hugo de que «abrir uma escola é fechar uma prisão». A escolarização pode ser o meio mais eficaz de combate ao crime? O problema do analfabetismo aparece no âmbito de uma questão moral.

Já no século XX, o facto de a I Grande Guerra ter surgido nas nações mais alfabetizadas e mais instruídas do mundo suscita um conjunto de interrogações acerca do contributo da instrução para a capacidade de organizar um mundo mais justo e mais capaz de gerir conflitos, e facilita as objecções dos que nunca partilharam a crença na racionalidade como única força do homem. O caminho para a realização do ideal kantiano da «paz perpétua» e, no geral, a crença iluminista e positivista na perfectibilidade das instituições humanas e do próprio homem sofreram um revés. Até que ponto o projecto de *ser humano* exige como condição o conhecimento? Como é que a ciência e o conhecimento racional do universo e do homem são condição para o desenvolvimento de instituições justas e do próprio desenvolvimento da Humanidade como projecto de Liberdade, de Justiça e de Paz?

A questão do analfabetismo na I República começa por libertar-se da questão da moralidade e associa-se ao debate político. A alfabetização é um bem em virtude de um princípio político igualitário de uma instrução para todos e de um projecto político e racional de emancipação do homem através do conhecimento. A valorização do analfabeto por parte dos pensadores não republicanos e antiliberais é uma das estratégias para combater a ênfase colocada na instrução por parte dos pensadores republicanos, que derivava de um princípio

político de criação de uma sociedade de iguais, sob o ponto de vista dos direitos e da cidadania. A valorização do analfabeto e do modo de vida da ruralidade elidem esta questão e retomam o debate sob o ponto de vista da moralidade. A instrução e o conhecimento são fonte de ideias perigosas e de imoralidade. «Ensinar a ler é corromper o atavismo da raça»¹⁶³, tinha proclamado o escritor e historiador anti-republicano e tomista João Ameal antes do golpe de Estado de 28 de Maio de 1926. Alfredo Pimenta, historiador e filósofo que admite a conciliação entre positivismo e tomismo¹⁶⁴, politicamente próximo de João Ameal dirá:

¹⁶³In Salvado Sampaio, S. *O Ensino Primário (1911-1969), Contribuição Monográfica*, vol. I, p. 123, *Apud* Rómulo de Carvalho, ob. cit., p. 727.

¹⁶⁴Alfredo Pimenta (1882-1950) era formado em Direito e destacou-se como historiador e polemista. Foi uma personalidade polémica tendo tido um percurso político singular. Foi republicano conservador «convertido à Monarquia em 1925, durante a ditadura de Pimenta de Castro tendo passado a apresentar-se como tradicionalista e monárquico anti-parlamentarista. [...]». Teve uma colaboração activa «com os governos ditatoriais republicanos, tendo por isso sido um membro activo do regime salazarista que considerava terminaria com a instauração da monarquia».

(Disponível em <http://www.arqnet.pt/portal/discursos/fevereiro04.html>; consulta a 13 de Outubro de 2007). Foi membro da subsecção de Letras do Conselho Superior de Instrução Pública. Em 1933, a 22 de Novembro, encontramos publicada em Diário do Governo a rejeição por unanimidade das obras a concurso para a disciplina de Filosofia do Ensino Secundário, segundo parecer emitido pela sub-secção de letras do Conselho Superior de Instrução Pública a partir da proposta do relator, que era precisamente Alfredo Pimenta.

Entre 1936 e 1938, apresentará a concurso para o ensino de História o seu livro *Elementos de História de Portugal* que foi aprovado com ressalvas em 1936 e 1937, porque não abordava todas as rubricas do programa e rejeitado no concurso de 1938 dado que «não apresentara a obra remodelada conforme as indicações que lhe tinham sido recomendadas anteriormente e segundo os programas». Manuela Carvalho, ob. cit., p. 123. Cf. também p. 108-124.

As posições radicais que o aproximavam da Alemanha hitleriana no decorrer da IIª Guerra levaram à proibição de um livro seu pela Censura (1942) e a uma condenação por parte do Cardeal Cerejeira (1943). Em 1 de Agosto de 1942, o seu livro *Portugal e a Guerra* é proibido pela Censura. Neste livro condena a aliança anglo-russa, receando por uma bolchevização da Europa, considerando, nas palavras do censor, que a «vitória das democracias [...] será para nós muito mais prejudicial que a derrota delas pois representará a reposição dos partidos políticos eliminados pela revolução de 28 de Maio de 1926, ao passo que a sua derrota assegurará a obra de Salazar.

«Termina por afirmar que terminada a guerra só os regimes autoritários podem impor a disciplina necessária e que Portugal tem de procurar na monarquia tradicionalista a orgânica constitucional do Estado» (Cf. Cândido de Azevedo, *Mutiladas e Proibidas, para a história da censura literária em Portugal nos tempos do Estado Novo*, Lisboa, Editorial Caminho, 1997, p. 170).

Medina, no seu livro *Hitler, Salazar e Franco*, caracterizando o nacionalismo salazarista e colocando-o em confronto com o fascismo, mostra a influência do pensamento católico em Salazar e o modo como a defesa dos valores cristãos-católicos constitui uma diferença relativamente aos fascismos alemão e italiano; coloca, a dado passo, a propósito da encíclica «Mit brennender Sorge», de Pio XI, que condenava o nazismo, em nota de rodapé, uma referência a Alfredo Pimenta evidenciando as posições hitlerófilas deste em oposição à linha de pensamento oficial da Igreja em Portugal: «Lembremos que esta posição antinazi e antiracista teve consequências práticas entre nós, uma vez que as posições hitlerófilas do rábido ideólogo direitista Alfredo Pimenta [...] levaram o Patriarcado português da altura a emitir uma rígida nota que foi distribuída à imprensa e publicada, v.g., no Diário de Notícias de 31-VII-1943» (ob. cit., p. 176). Medina transcreve de seguida a extensa nota do Patriarcado da qual reproduzimos alguns excertos: “ [...] Já por mais de uma vez o advertimos de que precisava de formar catolicamente o seu pensamento e a sua

«Ensinar o povo português a ler e a escrever para tomar conhecimento das doutrinas corrosivas de panfletários sem escrúpulos [...] para a péssima educação que possui e para a natureza da instrução que lhe vão dar, o povo português já sabe demais»¹⁶⁵.

Esta formulação pode ser considerada exemplo de uma atitude segundo a qual o desenvolvimento do pensamento e da livre expressão de ideias é motivo de preocupação. Por sua vez, esse receio deriva de uma concepção de que o conhecimento, a ciência e o saber, que a instrução torna possíveis, são meios de poder e não são neutros. Daqui se transita para uma concepção de que o saber escolar ensinável deve ser criteriosamente seleccionado e de que a sua posse deve ser reservada. A alfabetização e escolarização generalizadas são um risco e um perigo. O ensino formal e a escolarização são desvalorizados, em contraponto com a exaltação da vida simples e rural daqueles para quem saber ler não é impeditivo de obtenção de paz e de felicidade¹⁶⁶. A introdução da questão da felicidade no debate acerca do analfabetismo introduz um factor equívoco. As discussões acerca do valor da alfabetização confundem-se na suposta evidência dos exemplos, na ideia romântica da bondade e felicidade dos pobres, de um certo ressuscitar de uma *aurea mediocritas* que os tempos de crise sempre atraem¹⁶⁷. Embora, por parte dos pensadores republicanos, a defesa de uma instrução para todos, a

consciência, pois não bastam a erudição e o estudo puramente intelectual para formar uma mentalidade católica; [...].

“Acaba ainda o mesmo escritor de apreciar falsa, tendenciosa e desrespeitosamente, em revista que vê a luz em Lisboa, determinações da Hierarquia eclesiástica, inclusive do Sumo Pontífice, ousando apresentar como maquinação política o que é inspiração do mais puro espírito evangélico, isto é, orar pela conversão da Rússia; ao mesmo tempo que mais uma vez se atreve a desmentir a afirmação bem solene do Papa, e dos próprios Bispos alemães, sobre a existência de perseguição religiosa na Alemanha. [...]” (*Ibidem*)

Sob o ponto de vista filosófico, segundo apreciação de Lúcio Craveiro da Silva, Alfredo Pimenta é, relativamente à filosofia tomista, «mais empenhado que sabedor» (in *História do Pensamento Filosófico Português*, vol. V, tomo 1, Lisboa, Ed. Caminho, 2000, p. 332.)

¹⁶⁵ Salvado Sampaio, ob. cit., *apud* Rómulo de Carvalho, ob. cit., p. 727.

¹⁶⁶ A este propósito, transcrevemos a partir de Nôvoa um discurso de Salazar de 1935: «Uma jornalista sueca que, há pouco, visitou Portugal exclamou, ao saber que íamos ensinar o nosso povo a ler: — Na Suécia foi isso que fez o povo infeliz...». *Apud* António Nôvoa, «A ‘Educação Nacional’», in Joel Serrão e A. H. de Oliveira Marques (Dir.), *Nova História de Portugal*, vol. XII, Lisboa, Editorial Presença, 1992, *Portugal e o Estado Novo (1930-1960)*, coord. de Fernando Rosas, p. 474.

¹⁶⁷ Cf. a respeito de «a questão do analfabetismo», a obra de Maria Filomena Mónica, *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar*, Lisboa, Editorial Presença/Gabinete de Investigações Sociais, 1978, p. 109 - 129..

alfabetização, não implique uma desvalorização do analfabeto do ponto de vista das qualidades humanas e do conhecimento natural do mundo, é essa associação ilegítima que é feita pelos anti-republicanos. Estes valorizam o analfabeto e, com isto, implicam a desvalorização da alfabetização, alimentando o equívoco da associação da questão da felicidade à da alfabetização e da escolarização.

A alfabetização tinha sido alvo de discussão por pedagogos insuspeitos como Adolfo Coelho, na transição do século ou, anteriormente, por republicanos como Ramalho Ortigão. O valor positivo da alfabetização não era uma evidência nem a alfabetização era reconhecida como um direito no plano jurídico. No entanto, as dúvidas que manifestam não têm origem numa atitude de receio face ao conhecimento e ao saber, mas no reconhecimento de que cultura e analfabetismo não se opõem, tal como instrução e cultura não se recobrem. A questão do analfabetismo *versus* alfabetismo aparece como questão complexa e deve ser analisada sob diversos pontos de vista. Segundo Adolfo Coelho em *A Cultura Mental no Analfabetismo*¹⁶⁸, o reconhecimento da existência de um saber prático no analfabeto, o eventual êxito na sua vida profissional, a capacidade de obtenção de lucro e acumulação de riqueza, não implicam uma desvalorização da alfabetização. Inversamente, os fracassos do alfabetizado e as suas incapacidades, não implicam uma desvalorização da alfabetização e da escolarização. Tão só, acaba por concluir Adolfo Coelho, que «a questão do analfabetismo carece de ser estudada de outros pontos de vista»¹⁶⁹. Ou então, como havia afirmado pouco antes, que «a educação que vem do passado está-se aniquilando e a educação própria do presente e do futuro ainda não surgiu»¹⁷⁰. Se hoje, para nós, os homens desse futuro a que Adolfo Coelho se referia, a questão da alfabetização e da escolarização já não se coloca como problema e se constitui como uma conquista civilizacional no plano dos Direitos Humanos, o pedagogo Adolfo Coelho sente-a

¹⁶⁸ Publicado pela primeira vez em 1910 no *Boletim da Assistência Nacional aos Tuberculosos* no qual é também publicado *Atraso da Cultura em Não Analfabetos*. Estes dois estudos serão publicados em 1916 sob o título *Cultura e analfabetismo*, Porto, Tipografia da Renascença Portuguesa.

¹⁶⁹ Adolfo Coelho, «A cultura mental no analfabetismo» in *Os Conferencistas do Casino*, Porto, Ed. Fronteiras do Caos, 2005, p. 172.

¹⁷⁰ *Ibidem*, p. 168.

como questão do seu tempo ainda não resolvida. De qualquer modo, a abordagem que faz do problema do analfabetismo tem por origem um genuíno interesse de elucidação conceptual e não se confunde com uma qualquer troca de palavras ao nível da propaganda e do panfleto.

A questão da relação entre instrução e moralidade, recuperada no período da Ditadura Nacional a propósito do debate acerca do analfabetismo, esconde um problema político e filosófico. Tratou-se mais de um ataque ao racionalismo e ao positivismo dominantes, associados a uma posição ontológica materialista, e ao anti-clericalismo do republicanismo do que uma discussão pedagógica ou política acerca da importância da instrução ou acerca da importância de erradicação do analfabetismo. Terá sido uma das formas que assumiu o combate ao projecto educativo laico da I República. No entanto, o analfabetismo era, à época, considerado um problema nacional. As taxas de analfabetismo eram de tal modo desfasadas dos valores europeus que a questão da alfabetização passou rapidamente a ser de urgência pragmática, ganhando foros de evidência e de consenso¹⁷¹. O combate ao analfabetismo, na senda dos ideais da I República, pode continuar a ser prosseguido, porque o nível a que se situa é já lesivo dos interesses da economia, da sociedade e do Estado. Será, aliás, o Estado Novo que construirá grande número de escolas e conseguirá subir as taxas de alfabetização, não precisando, para isso, de um discurso pedagógico emancipador. Mas reduzirá os anos de escolaridade primária e o nível das aprendizagens e desenvolverá, em paralelo, um discurso desvalorizador da instrução e do ensino formal. Uma concepção elitista do saber e do conhecimento, como princípio, como estratégia e como ideal, associada à perspectiva de uma função social do conhecimento e do

¹⁷¹ No princípio do século, Portugal detinha as taxas mais altas de analfabetismo da Europa. Em 1900 a percentagem era de 74,5%, em 1911, de 70,3%, em 1920, de 66,2%, em 1930, 61,8%, em 1940, 49%, em 1950, 40,4% e em 1960, 30,3%. (Dados transcritos a partir de gráfico inserto em Nóvoa, in ob. cit., p. 475, a partir das seguintes fontes: Decreto-lei n.º 38 968, de 27 de Outubro de 1952 e do X Recenseamento Geral da População — 1960). A este respeito comenta Nóvoa: «O decréscimo lento do analfabetismo, ao longo do século XX, traduz as ambiguidades e hesitações das políticas educativas mas também as resistências estruturais ao processo de escolarização. Estamos perante uma mutação cultural da sociedade portuguesa que se desenvolve segundo ritmos próprios, quantas vezes independentes das conjunturas e das intenções políticas: apesar do discurso iluminista republicano, as taxas de analfabetismo só recuaram 8,5% entre 1911 e 1930; apesar das hesitações, nas primeiras duas décadas do Estado Novo as taxas de analfabetismo baixaram mais de 20%.» António Nóvoa, ob. cit., p. 475.

seu papel legitimador do poder, dominará a obra educativa do Estado Novo. É deste modo que se justifica, numa contradição apenas aparente, o aumento da rede de escolarização básica e a redução dos anos da escolaridade primária bem como a falta de exigência a nível das habilitações dos professores¹⁷². O aumento do número de escolas de ensino primário ou de postos de ensino é acompanhado de um abaixamento da qualidade científica dos agentes de ensino (a quem não é necessariamente exigida formação científica específica¹⁷³) e de uma política de contenção de crescimento do ensino liceal¹⁷⁴.

A exaltação dos valores da ruralidade, que se encontrará, por exemplo, nos textos dos livros destinados ao ensino primário, acompanhada da sua mitificação, a quase sacralização do saber popular (a *voz de Deus*), corresponde, de uma forma apenas aparentemente contraditória, a uma desvalorização do saber formal e do ensino de modo a que não se associe a frequência da escola primária a expectativas de maiores estudos e de ascensão social. A informação é reduzida ao mínimo (saber ler e contar) e a escola é um espaço de doutrinação político-ideológica. A lógica minimalista no ensino primário responde à necessidade estrita de dar resposta a exigências mínimas de sobrevivência económica da sociedade portuguesa¹⁷⁵. A instrução e a educação não podem ser vistas como meio de

¹⁷² «A redução da escolaridade obrigatória de cinco para três anos e a declaração expressa, [...] de que a cultura suficiente a fornecer às crianças rurais era o saber ler, escrever e contar, conduziam à conclusão de que não se justificava haver grandes preocupações com a preparação científica e pedagógica dos professores primários». Rómulo de Carvalho, ob. cit., p. 735-736.

¹⁷³ Estamos a referir-nos aos denominados «regentes escolares» a quem não era exigida «qualquer habilitação mas apenas a comprovação de possuírem a ‘necessária idoneidade moral e intelectual’», segundo legislação de 1931, embora corrigida em 1935, passando a ser exigido um «exame de aptidão».. Rómulo de Carvalho, ob. cit., p. 736.

¹⁷⁴ O ensino liceal é dirigido a um escol não se pretendendo, por isso, um aumento da população escolar liceal. Segundo S. Stoer e Helena Araújo, «particularmente com Duarte Pacheco, assistiremos a um conjunto de medidas que não têm como objectivo aumentar a população dos liceus, mas antes visam formar ‘os futuros dirigentes do país’, procurando conferir-lhe uma certa aparência de instituição meritocrática.» (in *O Estado Novo, das origens ao fim da autarcia (1926-1959)*, vol. II, p. 138). Em nota de rodapé, os autores esclarecem: «Visa-se, pelo contrário, uma maior selectividade da instituição, pois que, ao notar que é na primeira classe liceal que se verifica o maior número de inscrições, e também de reprovações, se afirma a necessidade de, no futuro, o número de inscrições venha a diminuir, ‘promovendo-se em novas condições a selecção prévia dos alunos com aptidões para seguir o ensino secundário’ (Decreto n.º 15 941, 21 de Setembro de 1928)» (*Ibidem*, nota de rodapé, p. 144.).

¹⁷⁵ A política educativa do Estado Novo pode ser analisada segundo uma «lógica de redução» e uma «lógica de controlo»: «[...] hoje em dia impõe-se como uma evidência que o Estado Novo fixou um nível de objectivos bastante baixo o que dificultou um desenvolvimento educativo similar ao dos restantes países europeus. A adopção de uma ‘lógica de redução’ impediu a realização de uma política de investimento,

emancipação ou libertação do homem ou como via de ultrapassar o lugar social que a cada um pertence por nascimento e origem.

Confundindo facilmente planos e misturando questões, dificilmente se pode discutir o que está em causa de um ponto de vista político e pedagógico, de um ponto de vista do ensino e da educação como responsabilidade do Estado: saber se é ou não obrigação de um Estado alfabetizar e instruir. E se é, em nome de que princípios o deve fazer. É da resposta a esta pergunta que depende o facto de o processo de alfabetização e, no geral, a educação e o ensino poderem ser um caminho no processo de criação de igualdade de oportunidades, enfraquecendo as dificuldades do meio de origem, em nome de um princípio político de igualdade, um simples processo de formação de mão-de-obra especializada segundo as necessidades (variáveis) do mercado, em nome de um princípio predominantemente económico, ou ainda um processo de ideologização e manutenção da ordem social, em nome de um princípio político de estabilidade e conservadorismo.

A luta contra os «excessos de erudição», contra o enciclopedismo, de que era acusado o ensino na I República, poderia até ser justificada sob um ponto de vista psicopedagógico se não encontrássemos para os substituir um «excesso» de educação, um excesso de formação, termo onde cabe a intencionalidade nacionalista, corporativista, colonialista da educação durante o Estado Novo.

Deste modo, a importância da educação no Estado Novo, inclusivamente toda a sua obra de escolarização básica, não pode ser analisada e avaliada fora de uma perspectiva eminentemente política e ideológica de criação de meios de perpetuação e de legitimação de uma determinada ordem política, económica e social. Estamos cada vez mais longe dos ideais iluministas que norteavam a acção educativa da I República e do ideal educativo concebido como factor de

prolongando o atraso educacional português. E a imposição de uma 'lógica de controlo' tornou inviável um funcionamento mais autónomo das escolas e dos professores, impossibilitando a emergência de uma cultura profissional, de participação e responsabilização, no seio do sistema educativo». A. Nóvoa, «Política de Educação» in Joel Serrão (Dir.), *Dicionário da História de Portugal*, vol. 8, Livraria Figueirinhas, Porto, 1999, (coord. António Barreto e Maria Filomena Mónica), p. 592.

emancipação ou libertação do homem¹⁷⁶. A luta pela instrução pública e as importantes medidas tomadas nesse sentido por parte dos governos republicanos, não teve resultados práticos à altura, embora por razões alheias à qualidade dos projectos e à generosidade das intenções¹⁷⁷.

A falta de resultados no ensino e na instrução pública, cuja origem se encontraria num ensino «enciclopédico», é um dos argumentos utilizados pelos anti-republicanos. Assim, o ataque ao enciclopedismo, alicerçado em dados objectivos, permite reforçar o ataque àquilo que verdadeiramente é fundamental: o pressuposto republicano de raiz iluminista do conhecimento racional como factor de libertação e de emancipação do homem. O que se pretende atacar é, de um ponto de vista filosófico, político e cultural, não só o Positivismo, mas o Racionalismo, verdadeira porta de entrada para o Materialismo e o Ateísmo, companhia do Liberalismo e do Individualismo.

3. As relações entre a esfera pública e a esfera privada no Estado Novo e a desvalorização da «política»

Durante o Estado Novo, assistimos ao enfraquecimento da esfera pública como espaço de comunicação e de livre manifestação de opinião, o que implica, como consequência, o esbatimento da diferença entre a esfera pública e a esfera privada. É a própria existência de uma esfera privada, com a sua autonomia e as suas regras, que é posta em causa, ao mesmo tempo que a esfera pública é dominada por uma única força política e em que desaparece um espaço público de debate e discussão, com possibilidades de interferir nas decisões políticas. A pretensão de domínio sobre a esfera e o espaço públicos exige a total visibilidade

¹⁷⁶ «O projecto republicano visava a transformação da sociedade portuguesa numa comunidade de cidadãos autónomos integrados numa nova cultura, igualitária e racionalista, e assim preparados para se governarem a si próprios. Foi esse o sentido histórico da República em Portugal». Rui Ramos «Depoimento – o sentido histórico da I República portuguesa» in *A República ontem e hoje, III Curso Livre de História Contemporânea, Lisboa, 20 a 25 de Novembro de 2000*, (Coord. científica de António Reis), Lisboa, Edições Colibri, p. 45.

¹⁷⁷ Cf. a este respeito, António Nóvoa, «A República e a Escola: das intenções generosas ao desengano das realidades» in *Reformas do Ensino em Portugal*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, Tomo II, vol. I, 1989.

dos comportamentos que deixam de se poder resguardar na intimidade da esfera privada. A existência de uma polícia política, que pode invadir a casa, o lar, o local da privacidade, evidencia a lábil demarcação entre as regras do espaço público e do espaço privado, agora com uma protecção institucional ou jurídica fragilizada.

À luz de justificações políticas e morais, a esfera privada, que inclui o campo das decisões individuais, relativas, por exemplo, ao casamento¹⁷⁸ ou à prática de culto, é invadida e a vida privada pode ser dissecada... Fazer desaparecer o espaço de livre manifestação individual parece ser a meta ideal de uma acção controladora e repressiva que se exerce de modo continuado, sob formas diversas e disseminadas, mais ou menos evidentes, na qual a Escola participa.

Como consequência do esbatimento da distinção entre esfera pública e esfera privada, assistimos à valorização pública de certos comportamentos próprios do espaço privado, como os que se referem ao comportamento feminino no espaço do lar ou às diferentes responsabilidades do marido e da mulher. Tanto a esfera pública como a privada são objecto de uma mesma encenação dirigida pelo poder político. Os livros de texto da escola primária, o texto dos manuais de ensino de algumas disciplinas escolares, como será o caso de Filosofia, participarão neste processo.

Nos livros únicos de Leitura para a Escola Primária encontramos, por exemplo, no livro para a primeira classe, um pequeno texto sob o título «A dona de casa» que promove o processo psicológico de identificação entre as crianças/alunas e a personagem do texto:

«Emilita é muito esperta e desembaraçada, e gosta de ajudar a mãe.

¹⁷⁸ Transcrevemos a partir de Rómulo de Carvalho, ob. cit., p. 762, o Art.º 9.º do Decreto n.º 27 279 de 24 de Novembro de 1936: «O casamento das professoras primárias não poderá realizar-se sem autorização do Ministério da Educação Nacional, que só deverá concedê-la nos termos seguintes: 1.º ter o pretendente bom comportamento moral e civil; 2.º ter o pretendente vencimentos ou rendimentos, documentalmente comprovados, em harmonia com os vencimentos da professora».

— Minha mãe: Já sei varrer a cozinha, arrumar as cadeiras e limpar o pó. Deixe-me pôr hoje a mesa para o jantar.

— Está bem, minha filha. Quando fores grande, hás-de ser boa dona de casa»¹⁷⁹.

O reconhecimento do papel da família na educação vai a par da intensificação de mecanismos de ideologização do ensino oficial e de construção, num plano simbólico-discursivo e imagético, da realidade «família» nos manuais escolares únicos do Ensino Primário editados a partir dos anos quarenta. No «Livro da Segunda Classe», logo num texto inicial de carácter descritivo, mas com narrador presente, intitulado «A Família», é fácil verificar a imagem do pai, enquanto trabalhador provendo ao sustento do lar, e a da mãe, que zela pela casa e bem-estar familiar, acrescentando-se, à exaltação da Família, a dos valores religiosos e patrióticos e a associação, não metafórica, entre Família e Nação:

«Meu pai trabalha desde manhã à noite para que em nossa casa não falte o pão nem o conforto.

«Minha mãe cuida dos arranjos da casa.

«Mas os principais cuidados e desvelos de meus pais são para os seus filhos, a quem eles criam no amor de Deus e da Pátria.

«Meu pai, minha mãe e os meus irmãos são a minha Família. Vivemos todos debaixo do mesmo tecto e rezamos as mesmas orações; comemos do mesmo pão e aquecemo-nos à mesma lareira. [...]

«[...] A nossa família não compreende só as pessoas que hoje vivem. Todos os nossos antepassados, todos aqueles de quem descendemos, assim como todos aqueles que nos hão-de suceder, constituem, juntamente connosco, os elos de uma grande cadeia, ligada pelos laços do sangue, do afecto e até do interesse»¹⁸⁰.

A «Família» é, não só ponto de referência explícito do discurso político, como também se constitui, de modo consequente, enquanto conceito nuclear operante, desdobrando-se a vários níveis do discurso e da acção. A nível educativo, deverá organizar o aluno de um ponto de vista principalmente

¹⁷⁹ *O livro da primeira classe*, Porto, 7ª edição, Porto, Figueirinhas, 1957, p. 55 (1ª edição em 1941).

¹⁸⁰ *O Livro da segunda classe*, 6ª edição, Porto, Figueirinhas, 1958, p. 11 (1ª edição em 1944).

psicológico e afectivo nas idades mais tenras, preparando-o, psicológica e mentalmente, para uma conceptualização filosófica e política mais complexa nos níveis superiores. A «Família» é um dos principais núcleos semânticos aglutinadores de um movimento centrípeto e em espiral que se reforça em cada grau de ensino.

A família é considerada no pensamento político-filosófico do Estado Novo como a cédula primordial da sociedade, sendo entendida como unidade indivisível assente na união, pelo casamento, entre um homem e uma mulher. O casamento, sacramento indissolúvel segundo a fé católica, será, a partir da Concordata de 1940, tornado também indissolúvel civilmente¹⁸¹. É este modelo da família cristã católica que é reproduzido de diversos modos, consoante os públicos visados, de acordo com a estratégia mais eficaz para garantir o processo psicológico de interiorização dos valores axiais da nova política. A ideia de Família, articulada com a de Pátria e Autoridade, assume um significado simbólico: cada um é membro natural de uma família biológica e é também, como português, membro de uma família mais alargada. Ser patriota é a condição natural do português. O indivíduo como parte da família é também parte da Pátria, misturando-se os planos da esfera privada e da esfera pública. Interpretada a Pátria simbolicamente como família (e não apenas metaforicamente o que implicava simplesmente uma comparação), o indivíduo adquire os mesmos sinais de pertença que, ao mesmo tempo que o protege, lhe retiram individualidade e o comprometem num projecto comum. Deste modo se realiza a «perversão fundamental da política», nas palavras de Hannah Arendt, enquanto concebida como espaço de diferenciação e pluralidade¹⁸².

¹⁸¹ A Concordata estabelecida entre o Estado Novo e a Igreja, assinada a 7 de Maio de 1940, determinará no Art.º 24.º: «Em harmonia com as propriedades essenciais do casamento católico, entende-se que, pelo próprio facto da celebração do casamento canónico, os cônjuges renunciarão à faculdade civil de requererem o divórcio, que por isso não poderá ser aplicado pelos tribunais civis aos casamentos católicos».

¹⁸² «As famílias são fundadas como refúgios e poderosas fortalezas num mundo inóspito e estranho, no qual queremos introduzir o parentesco. Este desejo conduz à perversão fundamental da política, uma vez que abole a qualidade essencial da pluralidade, ou antes, uma vez que a proscree através da introdução do parentesco.» Hannah Arendt, *A promessa da política*, Lisboa, Relógio d'Água, 2007, p. 84.

Quem prosseguisse estudos encontraria na disciplina de Filosofia a conceptualização e fundamentação dos diferentes papéis da mulher e do homem, supostamente já interiorizados, colocados em termos de dever ou obrigação e de virtude, no âmbito do tema programático da Moral. O discurso filosófico assume, frequentemente, neste âmbito, um cariz doutrinário, apologético, moralizante, sem sinais de racionalidade demonstrativa ou argumentativa. Transcrevemos, por exemplo, do compêndio oficialmente aprovado de Eugénio Aresta, *Noções de Filosofia*, 4.^a edição, de 1940, do sub-capítulo «Os deveres dos esposos», da *Moral Doméstica*, inserida por sua vez na *Moral Aplicada*, incluídos a propósito do tratamento do tema da *Moral* (sem correspondência directa com o aparentemente exigível pelo Programa em vigor de 1936), o seguinte excerto:

«Como *dona de casa* a mulher deverá tomar as obrigações que como tal lhe incumbem, não como uma necessidade humilhante à qual tem de submeter-se ou como uma obrigação tristonha e aborrecida, mas como um dever que se cumpre com gosto. O arranjo e governo da sua casa, do seu lar, deverão constituir para a mulher um dever agradável. No seu desempenho há lugar para o exercício de nobres e delicadas virtudes.

«Como a *economia* sabiamente exercida, pela qual poupa o trabalho e as inquietações do marido, salva por vezes a consideração da família e assegura o futuro dos filhos.

«A *ordem*, o *gosto*, a *graça*, a *elegância*, outras tantas virtudes maiores do que aparentemente parecem, quando exercidas com modéstia e discrição e que a mulher deve desenvolver dentro do seu lar.

«[...] Quanto ao homem, a sua autoridade é inseparável da responsabilidade. A seu cargo está a prosperidade doméstica assegurada pelo seu trabalho. O lar encontra-se sob a sua vigilância e protecção. Esta protecção é ainda uma protecção moral, afectuosa e solícita, afastando do espírito da mulher todos os perigos que ameaçam a sua experiência tantas vezes incompleta e a sua educação, infelizmente ainda tantas vezes frívola e superficial»¹⁸³.

¹⁸³ Eugénio Aresta, *Noções de Filosofia*, 4.^a edição, remodelada e aumentada, Porto, Edições Marânus, 1940, p. 540-541.

À disciplina de Filosofia parece estar reservado o papel de uma conceptualização racional superior e coordenada de um conjunto de crenças e valores anteriormente veiculados nas idades da infância de maior receptividade e plasticidade, sob formas verbalmente mais simples ou imagéticas que faziam intervir processos psicológicos de identificação.

Há muito que o pensamento de Salazar acerca do lugar da mulher na família, da sua responsabilidade na economia doméstica e na estabilidade e moralidade do lar tinha sido expresso. Numa conferência em Évora, em Março de 1928, com o título «Duas economias», cujo texto foi publicado pelo semanário eborense, *A Defesa*, de 31 de Março a 2 de Junho de 1928, apresenta a família como uma unidade de produção, aponta os males que advêm pelo facto de a mulher trabalhar fora do lar, valorizando o papel da mulher como dona de casa e como mãe¹⁸⁴. Mais de dez anos decorridos, o sistema escolar transmite estes valores sob diversas formas e a diferentes níveis representando o efectivo triunfo de um projecto político e de desenvolvimento económico para o País, contrário nomeadamente à industrialização, que favorece a mão-de-obra feminina afastando a mulher do lar com nefastas consequências sociais e morais. São palavras de Salazar no Discurso proferido em Braga por ocasião das Comemorações dos dez anos da Revolução Nacional, a 26 de Maio de 1936:

¹⁸⁴ Transcrevemos, a partir de Medina, (ob. cit., p. 287) um excerto referente à publicação deste discurso a 24 de Abril de 1928, publicado dias antes de ser empossado como ministro das Finanças (a 27 de Abril de 1927), no jornal «A Defesa», n.º 267: «A dona de casa em geral, e mais numas classes do que noutras, não foi educada, preparada, ensinada para presidir à economia doméstica. [...]».

«O facto de se não ter considerado devidamente a família como uma economia de produção, explica muitos defeitos nas casas onde essa economia se desenvolve, e o atraso de muitos serviços a que podia dar-se uma organização diferente, mais favorável ao trabalho doméstico, como o que se dá com os despejos, a água e a luz.[...]».

«E no entanto, quando realmente sabe, é inteligente, trabalhadora e zelosa, nós vemos que a mulher emprega no seu pequeno mundo e familiar os mesmos princípios de economia, de moderação no gastar e no aproveitamento das pequenas coisas que já notámos como segredo da indústria — restos de comida, aparas de hortalça, pratos arranjados com outros que não serviam já, farrapos que servem para um tapete, pedaços de pano para qualquer coisa e roupa transformada, como fazia aquela mãe que mandava a um filho umas calças novas feitas de umas velhas do pai, e pedia-lhe que lhas devolvesse depois de usadas, para fazer outras nova para um irmão mais pequeno». Neste momento, Salazar intercala um comentário: «Adivinho que no fundo vos rides destas coisas simples que supondes pequenas e indignas de serem consideradas e reflectidas; eu afirmo-vos que, ao contrário, é um problema transcendente».

«Compenetrados do valor, da necessidade na vida duma espiritualidade superior [...], — *Não discutimos Deus* [...].

«Sem receio colocámos o nacionalismo português na base indestrutível do Estado Novo [...] — *Não discutimos a Pátria* [...].

«Na família, nas escolas, na igreja, na oficina, no sindicato, no quartel, no Estado, a autoridade nunca existe para si mesma mas para os outros; não é uma propriedade, é um ónus...As suas vantagens são na proporção do bem que se ordena e na fidelidade com que se cumprem as ordens. Como é possível que erre pode ser apreciada na sua acção, mas há menor dano em não se deixar criticar do que em não se fazer obedecer. — *Não discutimos a Autoridade* [...].

«[...] A natureza reconquistará os seus direitos e a sociedade civil verá mais uma vez como a sua moral, consistência e coesão dependem directamente da moral, consistência e coesão do agregado familiar. Este é na verdade a origem necessária da vida, fonte de riquezas morais, estímulo dos esforços do homem na luta pelo pão de cada dia. — *Não discutimos a Família* [...].

«Sucedem por vezes os homens não compreenderem a benéfica disciplina do trabalho, revoltarem-se contra ela e pretenderem viver das riquezas acumuladas consumindo como as abelhas os favos do seu mel. [...] — *Não discutimos o Trabalho* [...]»¹⁸⁵.

A consideração de verdades indiscutíveis no plano da teoria e da acção políticas significa que o espaço da esfera pública enquanto espaço de debate e de discussão se esvazia para se tornar um lugar de propaganda e encenação. O espaço público deixa de se identificar com espaço político. O espaço público — a «rua» — é preenchido em época eleitoral por cartazes exaltando o «Chefe» e as acções do Estado Novo, a Família e a vida rural, é percorrida por desfiles, paradas, comemorações. O trabalho cultural é preparado pelo Secretariado de Propaganda Nacional, incluindo prémios e exposições... As salas de aula da escola primária são preenchidas obrigatoriamente com as fotografias dos dirigentes do País, Chefe do Estado e Presidente do Conselho, e com o crucifixo a partir de 1936; o mesmo

¹⁸⁵ António de Oliveira Salazar, *Discursos e Notas Políticas*, vol. II, Coimbra, Coimbra Editora, 1946, p. 130-135, *apud* Cândida Proença, *Estado Novo (Materiais para professores)*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, 1971, p. 58-59.

se passa nos gabinetes dos Reitores nos Liceus. Em 1938, a propósito do décimo ano da investidura de Salazar (na pasta das Finanças), «além de palestras prevê-se a edição de uma série de quadros didácticos fornecidos pelo Governo, enviados para as delegações escolares para serem distribuídos por todas as escolas primárias». Esses quadros didácticos denominam-se «A Lição de Salazar», sendo um deles, a «Trilogia da Educação Nacional, Deus, Pátria, Família», de Martins Barata, o mais significativo da mundividência salazarista¹⁸⁶. Os livros de leitura da escola primária e dos liceus, para além da iconografia simbólica e dos textos em conformidade, incluem máximas e pensamentos moralizantes e de pendor patriótico, segundo determinações do Decreto n.º 21 014 de 21 de Março de 1932¹⁸⁷.

O desenvolvimento de uma opinião pública crítica, objectivo prosseguido pela República, é substituído pelo desenvolvimento de uma espécie de senso comum partilhado e consensual, sem discussão. O sistema público de ensino, pretendendo intervir no processo de aquisição de hábitos, comportamentos e crenças, inclusivamente religiosas, pretende subtrair este processo à esfera privada¹⁸⁸. Ao mesmo tempo, constitui-se como possibilidade de recolher informações sobre a família e os seus hábitos. A escola é o lugar onde, de modo mais evidente, se intersecta o público e o privado.

¹⁸⁶ Cf. João Medina, ob. cit., p. 55-59.

¹⁸⁷ Estamos a assistir à construção de uma sociedade totalitária? Como lemos em Hannah Arendt: «A sociedade totalitária, enquanto realidade a distinguir do governo totalitário, é de facto uma sociedade monolítica; todas as manifestações públicas – de ordem cultural, artística, erudita – e todas as organizações – serviços sociais e de solidariedade, bem como as próprias associações desportivas e recreativas – são tantos objectos de ‘coordenação’. Não há repartição nem, na realidade, qualquer actividade minimamente pública – das agências de publicidade às instâncias judiciais, do teatro ao jornalismo desportivo, do ensino primário e secundário às sociedades eruditas – que não se veja subordinada à exigência de proclamar em termos inequívocos os princípios governamentais. Quem quer que participe seja em que medida for na vida pública, independentemente de fazer ou não parte dos membros do partido ou das formações de elite do regime, ver-se-á implicado de uma maneira ou de outra nos actos do regime no seu conjunto.» Hannah Arendt, *Responsabilidade e Juízo*, Lisboa, D. Quixote, 2004, p. 29.

¹⁸⁸ Certos alunos oriundos de famílias com valores políticos e religiosos diferentes dos que passaram a ser dominantes viam-se na contingência de ter de ensinar os filhos fora do sistema público. Recorriam frequentemente ao ensino doméstico para os primeiros anos de escolaridade e, mais tarde, aos colégios privados que conseguiam, em certa medida, escapar ao controlo ideológico e ao sistema de pressão social, ou mesmo de coacção, que se exercia sobre os alunos nas escolas públicas.

O critério político-ideológico, associado e confundido com o moral e o religioso, invade todas as esferas da vida social e justifica todo o tipo de decisão. De igual modo, não é respeitada a distinção entre as esferas política, social e individual, ou entre os domínios da política, da moralidade social e da ética individual. Procura-se instituir uma padronização de comportamentos e atitudes de modo a diminuir o espaço de afirmação individual original. Tudo tende para uma leitura política ao mesmo tempo que, de forma apenas aparentemente contraditória, se circunscreve e limita cada vez mais o uso dos termos «político» e «política». Ao mesmo tempo que a política invade a vida, privada e pública, o termo deve desaparecer do discurso e ser silenciado. O termo «política» circunscreve-se à boa política dos dirigentes do país, ao exercício de cargos administrativos e da autoridade; tudo o mais deve ser despolitizado, o que significa ficar fora do domínio da discussão pública. Pretende-se que não haja política, em nome de valores meta ou pré-políticos, como os de Nação, Raça, Deus, Pátria, Família, indiscutíveis. Procura-se a restauração de um sentido do social em que a política, como *praxis* e acção livre, esteja ausente. «Criticar», ou simplesmente «tratar de assuntos de natureza política», são actividades proibidas na imprensa escolar, por exemplo, isolando a autoridade e a política numa esfera distinta da realidade comum sobre a qual se possa exercer o juízo humano¹⁸⁹. Ser acrítico e apolítico são virtudes. A proibição legal de partidos e associações livres de cidadãos é consentânea com a formação de espíritos acríticos, obedientes e passivos, tarefa que cabe ao sistema escolar¹⁹⁰. A crítica poderá ser uma qualidade, mas meramente intelectual, apenas estimulada em terreno considerado neutro, como o do conhecimento científico experimental e positivo, sem extravasamento para o campo das ideias ou da participação pública. A crítica só é

¹⁸⁹ Vd. Decreto n.º 22 347, de 14 Março de 1933 (sobre publicações nos liceus). Vd. Art.º 3.º §1 em que se determina que «não é permitido *criticar* os actos de quaisquer autoridades escolares [...]». §2 «Não é igualmente permitido nestas publicações tratar de *assuntos de natureza política* [...]» (sublinhado nosso)

¹⁹⁰ «O principal objectivo visado pelo Estado Novo, no que se refere à educação dos portugueses, ‘era inculcar a passividade das atitudes e o conformismo dos comportamentos através da desmobilização e despolitização’» J. Formosinho, *Educating for passivity. A Study of Portuguese Education (1926/1968)*, London, Institute of Education-University of London, 1987, p. 7, *apud* João Barroso, ob. cit., p. 601.

aceitável desde que «construtiva» sendo difícil, no entanto, determinar o âmbito desta cedência.

Ao mesmo tempo, a redução da vida política à luta partidária estabelece uma identificação entre político e partidário, por um lado, e apolítico e apartidário, por outro. De tal modo que, a «devoção patriótica» ou o culto à Pátria, que inclui o Império como parte integrante da Nação, não são entendidos como atitudes e comportamentos políticos, mas apenas «naturais» de qualquer «bom» português. A própria organização da Mocidade Portuguesa considera-se apolítica¹⁹¹.

O facto de a política ser identificada apenas com luta partidária afasta-a da esfera das vivências do quotidiano e do que possa ser considerado do interesse da comunidade. Paralelamente, tudo o que possa ser de interesse da comunidade é absorvido pelo poder do Estado, que concretiza a vontade da Nação expressa nos seus «órgãos naturais»: família, associações, corporações, municípios¹⁹². Tal como «o cidadão», também «o partido» é uma ficção: «Mais uma vez se abandona uma ficção — o partido —, para aproveitar uma realidade — a associação»¹⁹³. Apartidário e apolítico passam a ser virtudes do português despojado da sua cidadania. Efectivamente, do cidadão não se poderá dizer, sem contradição, que seja apolítico, visto que a possibilidade de desenvolver uma opinião e de participar activamente na vida da «cidade» é a condição do exercício do direito de cidadania. Assistimos à destruição da esfera pública.

¹⁹¹ «Em texto editado pela Mocidade Portuguesa [...] guia de análise do decreto n.º 27 301 de 4/12/36 (Regulamento da M.P.), afirma-se recusar a actuação política e justifica-se que os sentimentos de devoção patriótica e vocação imperial devem ser conseguidos fora de um ambiente de luta política [...]. Esta depolitização, ou se preferirmos carácter apolítico da M.P. está perfeitamente de acordo com os desígnios traçados, em termos ideológicos, por Salazar. Como salientou Costa Pinto, uma das características mais emblemáticas do salazarismo e do seu regime — o Estado Novo — foi o de procurar construir um Estado político de onde a política estivesse ausente». Luís Viana, ob. cit., p. 22-23.

¹⁹² No *Decálogo do Estado Novo* de João Ameal, editado em 1934 pelo Secretariado Nacional de Propaganda criado em 1933, (SPN), encontramos, no V): «No Estado Novo o indivíduo existe socialmente, como fazendo parte dos grupos naturais (famílias), profissionais (corporações), territoriais (municípios) — e é nessa qualidade que lhe são reconhecidos todos os necessários direitos. Para o Estado Novo não há direitos abstractos do Homem, há direitos concretos dos homens»; no VII) «Dentro do Estado Novo, a representação nacional não é de ficções ou de grupos efémeros. É dos elementos reais e permanentes da vida nacional: famílias, municípios, associações, etc.». (*Apud* Medina, ob. cit., p. 100).

¹⁹³ António de Oliveira Salazar, *Discursos*, vol. I, Coimbra, Coimbra Editora, 1939, p. 77-91, *apud* Cândida Proença, ob. cit., p. 57.

O silenciamento do termos «político» ou «política» vai a par com a redução, no plano formal, dos direitos de participação na vida pública e com a conotação negativa dos termos «crítica» e «discussão». A limitação do direito de reunião e de associação¹⁹⁴, a proibição da existência de partidos políticos, conduzem à progressiva destruição do espaço público e ao impedimento do desenvolvimento das capacidades políticas¹⁹⁵ de intervenção individual e cívica, reduzidas ao direito de voto num leque partidário inexistente¹⁹⁶. Assistimos à destruição da esfera pública como espaço de comunicação entre cidadãos, quer dizer, entre iguais, estabelecido a partir das possibilidades racionais de conversação e argumentação; ao desaparecimento de um espaço público concebido como lugar de acção política, a que se exerce no espaço que os homens preenchem com a palavra e a iniciativa; à eliminação do espaço público como

¹⁹⁴ Embora o direito de expressão, de reunião e de associação estivessem consignados no art.º 8º da Constituição de 1933, o §2 desse mesmo artigo referia que seriam regulados por «leis especiais» o que acabou por conduzir, na prática, à abolição destes direitos (nomeadamente pelo facto de a Censura à Imprensa ter sido regulamentada pelo Decreto n.º 22 469 de 11 de Abril de 1933 e pelo facto de existir uma polícia política, a Polícia de Vigilância e Defesa do Estado, criada pelo Decreto-lei n.º 22 992 de 29 de Abril de 1933). Como se afirma no sítio do Parlamento: «A Constituição de 1933, embora formalmente estabelecesse um compromisso entre um estado democrático e um estado autoritário, permitiu que a *praxis* política conduzisse à rápida prevalência desta última».

Disponível em www.parlamento.pt/constitucionalismo/estadonovo/, consulta a 13 de Novembro de 2007.

¹⁹⁵ Segundo Arendt, é comum aos regimes totalitários e às tiranias a destruição do «domínio público da vida»: «O regime totalitário, tal como todas as tiranias, não poderia certamente existir sem destruir o domínio público da vida, quer dizer, sem destruir, isolando os homens, as suas capacidades políticas» (*Le système totalitaire*, Paris, Du Seuil, 1972, p. 226). Embora o regime salazarista não possa ser considerado uma forma de totalitarismo, inclusivamente porque Salazar concebia o Estado como subordinado à Moral e ao Direito, esta afirmação de Arendt pode-se considerar ajustada para compreender as tendências do regime autoritário e ditatorial salazarista.

¹⁹⁶ Por Decreto do Conselho de Ministros de 30 de Julho de 1930, a União Nacional foi considerada partido único. A Assembleia Nacional era eleita por sufrágio directo e restrito dado que o direito de voto não abrangia os analfabetos (a não ser que pagassem impostos não inferiores a 100\$00) e as mulheres estavam praticamente impossibilitadas de votar. Embora o Decreto de 5 de Maio de 1931 tenha concedido às mulheres, pela primeira vez, o direito de voto, este estava restrito apenas a algumas mulheres, às que preenchessem as seguintes condições: as que eram «chefes de família» (viúvas, separadas de pessoas e bens, solteiras independentes ou casadas com marido ausente no estrangeiro ou nas colónias) e tivessem completado o ensino secundário ou fossem detentoras de um curso superior com certificado. Aliás, a «igualdade dos cidadãos perante a lei», Art.º 5.º da Constituição de 1933, encontrava-se também sujeita a uma ressalva relativa à mulher, como podemos ler no § único do Art.º 5º: «A igualdade perante a lei envolve o direito de ser provido nos cargos públicos [...], salvo, quanto à mulher, as diferenças resultantes da sua natureza e do bem da família, e, quanto aos encargos ou vantagens dos cidadãos, as impostas pela diversidade das circunstâncias ou pela natureza das coisas».

espaço político¹⁹⁷. É a privação da possibilidade da *experiência política* enquanto experiência de acção no espaço social partilhado pelos homens, dito de outro modo, é a privação da liberdade.

Num movimento inverso, e como que substituindo este, encontramos o termo moral. Invade ruidosamente todo o discurso, em especial o político, e generaliza-se como *a resposta* para os problemas políticos, sociais ou individuais. No entanto, dir-se-á que a dominância da moral no discurso político e pedagógico não constituirá uma completa novidade, nem o ser considerada como fonte (a má moralidade) e solução (a sã moralidade) das dificuldades do país. O que parece ser novidade relativamente à I República é a tendência a diluir as fronteiras da esfera privada e da esfera pública a partir de um comum projecto moralizador normativo, a desvalorização do «cidadão» em favor do «português» com as consequências que assinalámos, a instauração de um sistema político antiparlamentar, a organização de um *sistema de ensino*, de uma organização curricular e de uma administração escolar que se diz estruturar em torno não apenas da moral mas de *uma* moral, da moral cristã católica, e que se legitima a partir daí.

A moralidade, de que se dispensa o adjectivo cristã ou católica, transforma-se em superior princípio de espiritualidade que penetra todas as instâncias da vida da Nação e na qual se subsumem todos os diferentes aspectos da educação escolar. A moralidade constitui a face prática e visível de uma identidade individual e colectiva, de um «ser português» que inclui o ser cristão. Trata-se de uma inversão: o que até então pertencia à esfera privada do culto e da religião passa a estar subsumido na esfera da moralidade pública, passando até a justificar-se as intromissões na vida privada a partir de um critério exterior de moralidade. Também neste sentido a política do Estado se submete à moral religiosa e encontra aí um superior e transcendente critério de legitimação. Esta submissão da política a valores transcendentais, assumidos com pré-políticos ou metapolíticos, significa precisamente a destruição da política entendida como actividade humana

¹⁹⁷ Sobre «espaço público», veja-se a importante obra de Jünger Habermas, *Strukturwandel der Öffentlichkeit*, (1962) que consultámos na tradução francesa Marc B. de Launay, *L'espace public*, Paris, Payot, 1993.

que decorre do encontro entre homens livres e iguais, significa que se retira do espaço público a discussão e o debate porque nada há para debater ou discutir. É o reino da «tirania da verdade»¹⁹⁸, pois se a verdade eterna deve habitar a cidade, então os homens, na pluralidade e imperfeição das suas opiniões, não têm aí lugar. A tentativa de atribuir qualquer fundamento metafísico à política tem como consequência a destruição da política como espaço plural.

4. A educação e o ensino: de direito do cidadão a prerrogativa do Estado-Nação.

A I República e o Estado Novo mantêm-se no âmbito de um comum paradigma de ensino e educação, com raiz no século XIX, caracterizado pelo modelo escolar da classe homogénea, a turma, pelo modelo pedagógico da uniformidade do currículo e do ensino e pela crença na capacidade regeneradora e formadora do Homem através da Escola. A finalidade moral e cívica da educação fornecida pelo Estado permanece como um dos principais vectores da política escolar. Isto não impede a existência de diferenças decisivas, que assinalam diversos pontos de ruptura, nomeadamente, no que diz respeito ao conteúdo das políticas educativas, aos destinatários do ensino e da educação, à concepção de currículo, à orientação geral do ensino e da actividade educativa. Assim:

1) A finalidade moral e cívica da educação na I República não interfere com o domínio da crença religiosa. Os campos da Moral e da Religião devem distinguir-se. O ensino deve ser laico. No Estado Novo, a moral cristã e a religião católica constituem a orientação fundamental de todo o acto educativo. A finalidade moral da educação é também religiosa.

Para a I República, a Religião é um assunto do foro privado, em que o Estado não deve interferir. A esfera pública deve distinguir-se da esfera privada e a Escola, sob responsabilidade do Estado, tem obrigação de educar, sob o ponto de vista moral, cívico e político, mas não religioso.

¹⁹⁸ Cf. Hannah Arendt, *A Promessa da Política*, Lisboa, Relógio d'Água, 2007, p. 16

2) Na I República, considera-se que o ensino e a instrução contribuem para a formação do homem como condição do desenvolvimento da capacidade crítica do juízo, da sua emancipação e libertação através da razão, numa perspectiva de raiz iluminista e positivista. Nesta medida, a educação é também um direito do indivíduo e do cidadão. A instrução pública, gratuita, obrigatória é um dever do Estado para com os cidadãos¹⁹⁹. A organização de um sistema público de ensino é uma responsabilidade do Estado, um imperativo ético e político, e inscreve-se num projecto utópico de uma humanidade livre. A condição de ser homem implica ser cidadão. Num pequeno texto intitulado «República», afirmava Antero de Quental, referindo-se ao governo republicano pelo qual lutava:

«Aos outros governos bastam-lhe *súbditos*: este (e é a sua maior glória) precisa de homens. O cidadão deixa de ser uma abstracção legal para se tornar enfim uma realidade humana. Só homens são dignos da República, e fora dela ninguém pode chamar-se verdadeiramente homem»²⁰⁰.

No Estado Novo, o ensino contribui para a formação do homem, mas parece ser mais uma prerrogativa do Estado do que um direito dos cidadãos que, em rigor, não possuem direitos políticos, dado que estes são transferidos para as associações «naturais» em que se integram:

«O liberalismo político do século XIX criou-nos o ‘cidadão’, indivíduo desmembrado da família, da classe, da profissão, do meio cultural, da agremiação

¹⁹⁹ «Sublinhe-se que o republicanismo português teve uma matriz predominantemente francesa e, no campo dos princípios, sabe-se que esta se baseou numa tradição dos Direitos do Homem e do Cidadão que, a par da enunciação dos direitos e dos deveres, não deixou de invocar, desde logo, direitos naturais decorrentes de uma espécie de dívida da sociedade em relação aos mais desfavorecidos». A instrução e a educação serão acima de tudo modos de garantir uma situação de igualdade que ultrapasse as situações de origem: «Em nome da sociedade, ele [o Estado republicano] deve pagar a dívida em relação a todos os que, por desigualdade natural e por dificuldades sociais de superar a ignorância, estão impedidos de ascenderem à igualdade de oportunidades e à cidadania.» Fernando Catroga, «A Primeira República entre o Ideal e o Real» in António Reis (coordenação científica), *A República Ontem e Hoje. III Curso Livre de História Contemporânea*, Lisboa, Edições Colibri, 2002. p. 38.

²⁰⁰ Antero de Quental, «A República» in *Os Conferencistas do Casino*, Porto, Fronteiras do Caos, 2005, p. 36.

económica, e deu-lhe, para que o exercesse facultativamente, o direito de intervir na constituição do Estado. Colocou, por isso, aí a fonte da soberania nacional.

Vistas bem as coisas, nós estamos em face de uma abstracção — conceito erróneo ou insuficiente — e será caminhando no sentido dos grupos naturais necessários à vida individual, e de que se constitui realmente a sociedade política, que mais seguramente se encontrará o ponto de apoio que buscamos»²⁰¹.

A formação do homem num sentido determinado, de acordo com a «verdade da Nação» é, principalmente, algo que interessa ao próprio Estado. O conceito de cidadania deixará de incluir o direito de participação na vida pública para incluir apenas o dever de obediência. O cidadão é o português e o português é o cristão e o patriota. O sistema de ensino torna-se no instrumento do maior poder ao serviço do Estado: o de formar portugueses, como dirá explicitamente a legislação de 1936, quer dizer, caracteres e consciências.

Na I República, o cidadão é propriamente o «habitante da cidade». Se a sua educação cívica e política é condição da sobrevivência da Nação, da continuidade e aperfeiçoamento da democracia, como encontramos no pensamento de João de Barros, não deixa de ser, por isso, também condição do exercício livre e consciente dos seus direitos²⁰²:

«A organização democrática das sociedades modernas impõe, com efeito, um mínimo de educação a todos os indivíduos que a elas pertencem, e que, chamados a intervir na vida social e no governo dos respectivos países por motivo dessa mesma organização, nunca o poderão fazer conscientemente e proficuamente sem a consciência cívica resultante da educação a que têm direito. E, por outro lado, o mínimo de educação que o indivíduo pode e deve reclamar dos poderes públicos e dos dirigentes de um país, sem o qual nunca lhe será permitido exercer convenientemente a sua educação cívica, só nas sociedades democraticamente organizadas — qualquer que seja a forma do Governo — ele o encontra, sob a forma política de um dever do Estado para com os cidadãos.»

²⁰¹ António de Oliveira Salazar, *Discursos*, vol. I, Coimbra, Coimbra Editora, 1939, p. 77-91, *apud* Cândida Proença ob. cit., p. 56.

²⁰² João de Barros, «Educação e Democracia», in Maria Alice Reis (selecção de textos), *A Pedagogia e o ideal republicano em João de Barros*, Lisboa, Terra Livre, 1979, p. 23.

No Estado Novo, o cidadão é acima de tudo o elemento de um grupo económico e social hierarquizado. Mais do que direitos, o cidadão tem deveres, numa estrutura económico-social corporativa e numa ordem política de «democracia orgânica» que dispensa a sua livre participação cívica e política²⁰³. Assistimos à desvalorização do conceito de cidadão no que este implica de construção de uma consciência cívica e política autónoma. Significativamente, o termo «cidadão», que a legislação de 1929 ainda utiliza, será substituído pelo de «portugueses», em 1936, que nos conduz directamente à ideia de elementos de uma pátria e de uma Nação orgânica e substancialmente concebida²⁰⁴. Se o «triumfar do liberalismo» traz consigo a substituição do súbdito pelo cidadão²⁰⁵, o Estado Novo substituirá o cidadão pelo português. Enquanto o cidadão é o indivíduo, elemento atómico de uma realidade múltipla, o português é o participante de uma comum substância ética e política, de uma realidade una, a Nação, «incompatível com fragmentações e dissidências»²⁰⁶. Ao mesmo tempo, o termo «portugueses» tende ao apagamento da distinção entre a esfera privada e a esfera pública que o termo cidadão supõe.

A referência ética do conceito de cidadão é a responsabilidade e a autonomia; a do conceito de português é o dever e a obediência. De um cidadão,

²⁰³ Na apresentação das características do sistema político português, Martins Afonso, no compêndio aprovado para o 3º ciclo dos liceus, *Princípios Fundamentais de Organização Política e Administrativa da Nação* (Papellaria Fernandes, Lisboa, s/data), considera, entre outras, a de que o Estado português é uma «República corporativa, democrático-orgânica e anti-parlamentar». A designação de «democrático-orgânica» deve-se ao facto da soberania residir na Nação, do Estado assentar na «igualdade dos cidadãos perante a lei» e de «aos cidadãos» serem «reconhecidos amplos direitos, liberdades e garantias individuais». O autor continua colocando agora uma conjunção adversativa: «Mas, apesar disso, a nossa democracia não é individualista, mas sim *orgânica*, pois que os indivíduos são considerados, não independentes e isolados, mas integrados nos “órgãos naturais” — *Famílias, Autarquias, Corporações* — argumentos derivados, respectivamente do sangue, da terra e da profissão» (ob. cit., p. 38).

²⁰⁴ Medina refere o facto do termo cidadão ter desaparecido do *Diário do Governo* aquando das nomeações: «[...] a República usara da expressão *cidadão* quando, no Diário do Governo, nomeava as pessoas: ao ser nomeado, em Abril de 1928, Ministro das Finanças, Salazar é ali designado, pela última vez, como ‘o cidadão António de Oliveira Salazar’ depois o termo eclipsou-se para sempre...». João Medina, *J. Salazar, Hitler e Franco*, Lisboa, Livros Horizonte, 2000, p. 82.

²⁰⁵ «O triunfar do liberalismo (1834) possibilita novo arranque no lento processo de ampliação do ensino primário. O cidadão deve tomar o lugar do súbdito e ser habilitado a intervir no sufrágio, nas sentenças judiciais (jurados), no debate público da imprensa e das assembleias; [...]». Rui Grácio, *Obra Completa*, vol. II, p. 109.

²⁰⁶ João Ameal, *História de Portugal, (das origens até 1940)*, Porto, Livraria Tavares Martins, 1974, p. 720.

daquele que decide da vida na cidade, mais do que ser obediente espera-se que pense por si próprio. Não que seja servil mas que dê o seu contributo crítico ou o seu assentimento reflectido. A valorização da obediência como virtude cívica e política representa a aplicação na esfera social e política de um conceito apenas aplicável no campo religioso. A ideia de que a obediência é uma virtude política é uma falácia assente na confusão entre «assentimento» e «obediência» como nos mostra Hannah Arendt²⁰⁷. A obediência é própria da criança ou do escravo mas não do homem livre. O comportamento de obediência representa uma menorização de quem está em situação de obedecer relativamente a quem está na de mandar. Seguramente, só pode ocorrer em situação de desigualdade que não é aquela em que se deve encontrar o cidadão como homem livre entre iguais.

Enquanto na I República o desenvolvimento do sentimento nacionalista e patriótico coexistia com o de cidadania, no Estado Novo este vai desaparecendo, assistindo-se ao exacerbamento do sentimento nacionalista e patriótico, sem contrapartida no exercício público da cidadania. O Estado Novo substitui a ideia de educação política, cívica e moral, que só se exerce em liberdade, pela educação cívica, moral e religiosa que a não supõe.

O sistema de ensino responde a uma exigência formal da Nação, da sua «unidade moral», como enuncia a Reforma do Ensino Secundário de 1936. A Nação é considerada como «pessoa histórica, dotada de direitos e deveres»²⁰⁸ e, por isso, o direito ao ensino é, primeiramente, um direito da Nação, antes de poder ser um direito do cidadão ou um direito do indivíduo²⁰⁹.

A utilização dos termos «instrução», «formação» e «educação» era flutuante e convergente durante a I República. A criação de um Ministério responsável pelos assuntos da educação e do ensino designado como «da Instrução» revela, em simultâneo, tanto a importância atribuída pela República à instrução pública, como o facto de se considerar (mesmo que de modo não

²⁰⁷ Cf. Hannah Arendt, *Responsabilidade e Juízo*, D. Quixote, Lisboa, 204. p. 40-42.

²⁰⁸ Eduardo Lourenço, *O Labirinto da Saudade*, Lisboa, D. Quixote, 1978, p. 29.

²⁰⁹ Por exemplo, como lema no segundo número da revista da revista oficial *Liceus de Portugal*, em 1940, aparece a frase de Salazar já anteriormente citada por nós: «Nós não compreenderíamos — nós não podemos compreender — que a escola, divorciada da Nação, não estivesse ao serviço da Nação».

explícito e tematizado) que as questões da educação não se dissociavam das questões da instrução. No entanto, a especificidade da Escola estava no facto de instruir, independentemente de se ter de pensar sobre como devia decorrer esse processo e como se devia articular com os aspectos educativos da responsabilidade da escola.

2ª SECÇÃO

REPRESENTAÇÃO ESCOLAR DA FILOSOFIA

Qual a matéria de ensino? [...] O ensino deve ter por matéria a totalidade dos ramos de conhecimentos teóricos e práticos, porque não há um só desses ramos que, bem estudado, não possa servir os fins do ensino.

Não falarei da filosofia, cuja importância é logicamente indiscutível.

Adolfo Coelho

Introdução

Como disciplina, no sentido actual do termo «disciplina escolar»²¹⁰, significando determinados conteúdos de ensino inseridos num currículo escolar e num sistema educativo, o saber filosófico que foi sendo objecto de ensino foi denominado de modos diversos, passou por situações curriculares mais ou menos prestigiantes, e referiu-se a conteúdos de ensino de pressupostos filosóficos diferentes. A situação dos estudos filosóficos no currículo escolar em Portugal tem acompanhado a política de ensino e educação e, em certa medida, as vicissitudes do percurso do saber filosófico na nossa cultura.

As disciplinas escolares resultam, em parte, de um processo de compartimentação e segmentação do saber, com vista a um determinado processo de transmissão escolar. Esta visão do saber em disciplinas está associada à formação da racionalidade moderna, a par da quebra da unidade do saber escolástico e da substituição dos Colégios Jesuítas pelas Escolas do Estado.

Será a partir da criação dos liceus, em 1836²¹¹, como espaço próprio para as aprendizagens do Ensino Secundário, a partir da organização de um currículo de estudos e não apenas de um plano, em 1880²¹², a partir do aparecimento de programas de ensino e de um sistema organizacional de ensino, racionalizado, burocratizado e estatal ao longo do século XIX, que poderemos, com rigor, considerar a existência de «disciplinas escolares». No entanto, o lugar da Filosofia, da aula de Filosofia, no quadro de estudos que mais tarde se veio a denominar de nível secundário, data das Reformas Pombalinas de 1759 (Alvará de 28 de Junho) e de 1772 (Alvará de 12 de Novembro). Serão estas reformas o nosso primeiro quadro de referência para perspectivar o ensino da Filosofia.

O prestígio académico da disciplina de Filosofia (forte ou fraco) e as mudanças no plano dos seus conteúdos programáticos não estão dissociados nem

²¹⁰ Sobre a história do termo «disciplina» e a constituição das «disciplinas escolares» veja-se André Chervel, «Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación», *Revista de Educación*, n.º 295, 1991, p. 59-112.

²¹¹ Reforma da Instrução Secundária de Passos Manuel, Decreto de 17 de Novembro de 1836.

²¹² Reforma da Instrução Pública de José Luciano de Castro, Carta de Lei de 14 de Junho de 1880.

da sua situação epistémica e das suas relações com outros saberes, nem das funções atribuídas à Escola e ao Ensino Secundário, ou do desenvolvimento da Pedagogia, da Didáctica e da política geral, escolar e educativa.

Nesta secção, prosseguimos dois objectivos complementares:

1) Saber como a Filosofia se foi construindo no espaço escolar, como se foi afirmando no currículo do Ensino Secundário. Para isso, remontamos à sua inserção nos chamados Estudos Menores, em 1772, no âmbito das reformas dos estudos levadas a cabo pelo Marquês de Pombal, após a expulsão dos Jesuítas, em 1759.

2) Determinar o estatuto curricular da disciplina e a representação escolar do saber filosófico nas sucessivas reformas do ensino secundário e liceal, no período que vai da importante e decisiva Reforma de Jaime Moniz, em 1894-95, até à última grande Reforma do Estado Novo, em 1947-48.

Quer num caso, quer noutro, a situação escolar da Filosofia será articulada com os aspectos da cultura filosófica, da política geral e da política educativa considerados relevantes para avaliar e dimensionar essa situação.

A análise da legislação do ensino liceal, incluindo os textos preambulares dos respectivos programas (quando os há), permitir-nos-á verificar, não só a situação curricular da disciplina, mas também o tipo de correlação que se estabelece entre as finalidades do ensino da disciplina de Filosofia e as orientações gerais do ensino liceal ou da política educativa. Estes elementos são importantes para aferir da consistência do seu estatuto escolar, da permanência ou não de uma determinada representação escolar da Filosofia ou das razões que possam explicar o progressivo acentuar do seu perfil formativo, num sentido moral.

Após a análise da constituição do saber filosófico como objecto de ensino dos Estudos Menores (nível correspondente ao secundário), criados no âmbito das Reformas de ensino pombalinas, a nossa análise prosseguirá com a Reforma da Instrução Secundária de Jaime Moniz, com colaboração de Adolfo Coelho, em

1894-95²¹³. Esta Reforma constitui-se como uma referência para o ensino que deixará, inclusivamente, marcas na legislação posterior. Estamos no período da Monarquia Constitucional e seguiremos, a partir daí, uma sequência histórica de acordo com a sua usual periodização. Terminaremos com a Reforma de Eduardo José Coelho²¹⁴, em 1905, a última Reforma de Ensino Secundário do período da Monarquia. A análise das sucessivas reformas do ensino secundário de 1917, de José Pedro Martins²¹⁵, de 1918, de Alfredo Magalhães²¹⁶ e de 1919, de Joaquim José de Oliveira²¹⁷, permitir-nos-á traçar um quadro da situação curricular da disciplina durante o período da I República. Os republicanos deram primazia ao Ensino Primário (a Reforma da Instrução Primária acontece logo em 1911). Só sete anos após a instauração da República, em 1917, encontramos a primeira reforma da Instrução Secundária.

Entre 1926 e 1933, período da Ditadura Nacional, encontramos um conjunto de alterações legislativas de que destacamos: o Estatuto da Instrução Secundária em 1926, do ministro Ricardo Jorge²¹⁸, as alterações de 1930²¹⁹ e de 1931²²⁰, ambas do ministro Cordeiro Ramos. Completando, modificando, introduzindo novas regulamentações, encontramos vários decretos e documentos, alguns de manifesta importância, a que faremos referência oportunamente.

Neste período, entre 1926 e 1933, a situação da disciplina de Filosofia no plano de estudos mantém-se estável. Todavia, as quatro reformulações programáticas que sofre – em 1926²²¹, 1929²²², 1930²²³ e 1931²²⁴ – dá uma medida da irregularidade deste período.

²¹³ Reforma da Instrução Secundária, Decreto n.º 2, de 22 de Dezembro e Decreto de 14 de Agosto de 1895 (Regulamento Liceal).

²¹⁴ Decreto de 29 de Agosto de 1905 e de 3 de Novembro (Programas).

²¹⁵ Decreto n.º 3 091, de 17 de Abril de 1917.

²¹⁶ Decretos n.º 4 650, de 14 de Julho (Reforma da Instrução Secundária), n.º 4 799, de 8 de Setembro (Regulamento) e n.º 5 002, de 27 de Novembro (Programas) de 1918.

²¹⁷ Decreto n.º 6 132, de 26 de Setembro de 1919 (Reforma do Plano de Estudos e Programas).

²¹⁸ Decretos n.º 12 425, de 2 de Outubro (Estatuto da Instrução Secundária) e n.º 12 594 (Programas) de 2 de Novembro de 1926.

²¹⁹ Decretos n.º 18 779, de 26 de Agosto (Reorganização dos serviços docentes) e n.º 18 827, de 6 de Setembro de 1930 (Reorganização do Ensino Secundário).

²²⁰ Decreto n.º 20 369 de 8 de Outubro (Reorganização do Ensino Secundário) e Decreto-Lei n.º 20 741 de 18 de Dezembro de 1931 (Estatuto do Ensino Secundário).

²²¹ Decreto n.º 12 594 de 2 de Novembro de 1926.

De 1933 a 1936, no período que marca o início do Estado Novo até 1936, encontramos ainda mais dois Programas, o de 1934 e o de 1935²²⁵, sob responsabilidade do ministro Eusébio Tamagnigni de Matos Encarnação. Do ponto de vista da organização curricular, para o mesmo período, não se encontram, porém, alterações até à importante Reforma do Ensino Liceal de Carneiro Pacheco, em 1936²²⁶. Em dez anos, a disciplina de Filosofia mantém uma situação curricular estável no Ensino Secundário, quanto ao plano de estudos, mas não quanto aos programas (seis programas em dez anos). Embora numa situação programática instável, os textos legislativos deste período que se referem à disciplina de Filosofia, reconhecem a sua importância e o seu papel no que se refere ao estabelecimento da unidade do saber, bem como o seu papel sob o ponto de vista da formação intelectual e moral dos alunos, permitindo antever uma situação curricular mais conforme ao reconhecimento desse estatuto. Embora marcado pela irregularidade, o período que vai da instauração da Ditadura aos primeiros anos do Estado Novo define as grandes linhas educativas do ensino e da educação, que se desenvolverão e estabilizarão nas décadas seguintes.

Entre 1936 e 1974, encontramos duas grandes reformas para o Ensino Liceal: a de Carneiro Pacheco, promulgada a 14 de Outubro de 1936, pelos Decretos-lei n.º 28 084 e n.º 28 085, após a publicação da Lei n.º 1 941, a 11 de Abril desse ano²²⁷, remodelando o Ministério da Instrução Pública, e a de 1947/48, de Pires de Lima²²⁸, que se mantém na sua estrutura fundamental até à Revolução de 25 de Abril de 1974. Nesta altura, estava já a ser lançada, e vinha sendo criteriosamente preparada, uma importante reforma educativa pelas mãos de Veiga Simão²²⁹. Será principalmente a Reforma de 1947/48, do ministro Pires de

²²² Decreto n.º 16 362 de 14 de Janeiro de 1929.

²²³ Decreto n.º 18 885 de 27 de Setembro de 1930.

²²⁴ Decreto n.º 20 369 de 8 de Outubro de 1931.

²²⁵ Decretos n.º 24 526 de 6 de Outubro de 1934 e n.º 25 414, de 28 de Maio de 1935.

²²⁶ Decreto-lei n.º 27 084 e Decreto-lei n.º 27 085, de 14 de Outubro de 1936 (Ensino Liceal. Reforma dos Estudos e respectivos Programas).

²²⁷ Lei n.º 1 941 de 11 de Abril de 1936.

²²⁸ Decretos-Lei n.º 36 507 e n.º 36 508 de 17 de Setembro de 1947 (Reforma e Estatuto) e Decreto n.º 37 112, de 22 de Outubro de 1948 (Programas).

²²⁹ Lei de Bases do Sistema Educativo n.º 5/73 de 25 de Julho.

Lima, que definirá o estatuto curricular prestigiado da disciplina de Filosofia no ensino liceal.

Capítulo 1 – O nascimento da disciplina de Filosofia

1. A Filosofia e os Estudos Menores na Reforma de 1772: estatuto propedêutico

Em 1772, com a segunda Reforma do Marquês de Pombal, que regulamenta a primeira reforma de 1759²³⁰, a aula de Filosofia integrava os Estudos Menores²³¹, preparatórios para os Estudos Maiores, os estudos universitários:

«Ordeno: Que os Estudantes, que frequentarem as Escolas Menores com os fins de irem estudar as Ciências na Universidade, tenham um ano de Filosofia, no qual lhes ensinarão os Professores a Lógica, e a Ética»²³².

A avaliar pela remuneração dos professores, os mais bem pagos, nos finais do século XVIII, a Filosofia era o saber escolar mais prestigiado²³³. Na segunda

²³⁰ Teria sido ainda neste ano, com a Lei de 28 de Junho de 1759, que o então Conde de Oeiras teria lançado as bases da grande reforma «pela organização dos Estudos Menores [secundários]» mas que só foi «regulamentada e definitivamente executada, com a da Instrução Primária e Superior, em 1772». Hernâni Cidade, *Ensaio sobre a crise cultural do século XVIII*, Lisboa, Presença, 2005, p. 56. Nesta linha interpretativa se situam as mais recentes (a 1ª edição do estudo de Hernâni Cidade data de 1929) e completas investigações de Nóvoa: «[...] A comparação entre a grandeza dos números que dizem respeito aos professores régios (algumas dezenas) e os professores privados (pelo menos quatro ou cinco centenas) é bastante flagrante e mostra bem não só o pequeno número de classes régias, mas também a importância do ensino privado: eis o que nos obriga a relativizar (*nuancer*) as referências demasiado optimistas quanto ao alcance da Reforma de 1759 e a considerá-la sobretudo como um ‘projecto experimental’, à qual a Reforma de 1772 dará sequência estendendo-a ao conjunto do país». (António Nóvoa, *Le temps des professeurs*, vol. I, Lisboa, Instituto Nacional de Investigação Científica, 1987, p. 154. Segundo Nóvoa, é a Reforma de 1772 que «inaugura uma nova fase da acção pombalina dizendo respeito ao ensino. Se o período 1759-1771 foi, sobretudo, um tempo de ensaio e de experimentação, o ano de 1772 marca o desejo de instituir definitivamente um sistema de ensino de Estado, abarcando já os três níveis de escolaridade: o primário (através de escolas reais de ler e escrever), o secundário (através da difusão das classes reais de gramática latina, de grego, de retórica e de filosofia) e o superior (através da Reforma da Universidade)». António Nóvoa, *Idem*, p. 168.

²³¹ Assim denominados por oposição aos estudos superiores, os «estudos maiores». Corresponderá ao que se denominará mais tarde Ensino Secundário. Sobre a reforma dos estudos menores, consulte-se a extensa bibliografia inserta em Joaquim Ferreira Gomes, *Dez Estudos Pedagógicos*, Coimbra, Livraria Almedina, 1977, p. 216, nota 2 de rodapé. Todo este artigo, aliás, faz referência às fontes documentais para um estudo mais aprofundado das Reformas pombalinas. A obra de António Nóvoa, *Les Temps des professeurs*, vol. I, Instituto Nacional de Investigação Científica, Lisboa, 1987, constitui uma referência indispensável trabalhando com fontes documentais. Relativamente a este período consulte-se, especialmente e de modo selectivo, a segunda parte que se reporta ao período entre 1759 e 1794 (p. 99-315).

²³² Alvará de 12 de Novembro de 1772, § IV.

Reforma de 1772, corrigia-se, por indicação do Director Geral dos Estudos²³⁴, D. Tomás de Almeida, o facto de a Reforma de 1759, que tinha em vista o «estudo das Letras Humanas», não ter considerado o ensino de Filosofia²³⁵.

Bento José de Sousa Farinha, «primeiro Professor Público de Filosofia»²³⁶, em referência ao ano de 1759 e ao Estudos Menores, afirmava:

²³³ A diferença salarial que vai entre professores das primeiras letras, mestres de ler e escrever, até ao professor régio de Filosofia, da aula de Filosofia, vai de «1 (40\$00) a 11,5 (460\$00)» (António Nóvoa, *Idem*, p. 239) Esta situação poderá ser explicada, por um lado, pelas «maiores despesas que incumbem obrigatoriamente aos professores das cidades e das cabeças de comarca, os quais devem concorrer com os seus colegas no exercício das funções públicas e, em consequência, são obrigados a vestirem-se com maior decência» (*Meza Censória* de 15 de Fevereiro 1782, *Apud* Nóvoa, *Idem*, p. 239), por outro lado, pelo facto de «os professores que habitam e ensinam nas comarcas terão mais trabalho, sendo dada a presença de colegas de outras profissões e, para além disso, devem trabalhar uns com os outros, o que não acontece aos professores solitários de outras localidades» (consulta da *Meza Censória* de 8 de Novembro de 1773, *Apud* Nóvoa, *Idem*, p. 239). Admitindo embora esta interpretação, cremos, no entanto, que não é completamente satisfatória para explicar o superior vencimento do professor de Filosofia. Admitimos que o prestígio do saber filosófico é factor a ter em conta.

²³⁴ «Para pôr em execução a reforma ordenada em 28 de Junho de 1759, foi nomeado, por Carta Régia de 6 de Julho seguinte, Director Geral dos Estudos, por três anos, D. Tomás de Almeida, Principal da Igreja Patriarcal de Lisboa» (Joaquim Ferreira Gomes, ob. cit., p. 217) Segundo Rómulo de Carvalho, a criação deste cargo de Director Geral de Estudos, como referimos, pelo Alvará de 28 de Junho de 1759, tem também um significado importante do ponto de vista da organização administrativa do ensino: «Pela primeira vez, na história do nosso ensino, vai surgir uma entidade, subordinada ao poder vigente, que superintende nos serviços do ensino elementar e médio, equivalente a um actual Director-Geral do Ensino.» (Rómulo de Carvalho, ob. cit., p. 431).

²³⁵ O Alvará de 28 de Junho de 1759 considera o «estudo das letras humanas» e nelas inclui a Gramática Latina, o Grego e a Retórica. Em 1761, o Director Geral dos Estudos tornava clara a necessidade de restabelecer o ensino da Filosofia: «Na ‘Conta que Sua Magestade ordena se lhe dê, dos progressos dos estudos, no fim de cada anno’, ponderava o Director Geral a 7 de Setembro de 1761 os prejuízos nascidos da ‘suspensão em que está, da abertura de aulas públicas de Filosofia, em todo o reino’. E suplicava a el-rei, fosse ‘servido mandar estabelecer aulas de Filosofia nesta Corte, na Universidade de Coimbra, em Évora, Porto, Braga e Santarém’, acentuando que o ‘método e sistema deve ser o experimental que hoje se observa em toda a parte do mundo mais bem instruído, e que já há muitos annos se pratica, desterrado o peripatético, sofístico e cheio de especulações inúteis e superficiais’» A. A. Banha de Andrade, *Contributos para a mentalidade pedagógica portuguesa*, Lisboa, Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1982, p. 622.

²³⁶ Bento José de Sousa Farinha foi o «primeiro Professor Público de Filosofia; principiando em Évora, passando depois de longos annos a occupar hua das Cadeiras da Corte» segundo o que nos refere Santos Marrocos que, tendo sido seu aluno no Loreto, o veio a substituir em 1794. (Francisco José Santos Marrocos, «Memoria sobre o estado actual dos Estudos Menores em o Reino de Portugal, particularmente na Cidade de Lisboa», in *Revista de Educação e Ensino*, vol. VII, número 11, p. 519, 1892). publicado a partir do manuscrito existente na Biblioteca da Ajuda, datado de 1799, na *Revista de Educação e Ensino*, vol. VII, números 10, 11 e 12, respectivamente nas p. 441-446, 515-528 e 529-549, com introdução e notas de Gomes de Brito, responsável pela transcrição dactilografada. «Esta Memória foi apresentada e lida por seu autor, o Prof. Francisco José dos Santos Marrocos, em 19 de Novembro de 1799, a D. Francisco de Lemos, Reitor da Universidade, seu Reformador e Presidente da Directoria dos Estudos Menores» (Gomes de Brito, introdução, *Idem*, p. 434).

Segundo o que refere Barroso, Bento Farinha foi professor régio de Filosofia em Évora, «entre 1764 e 1779, data em que foi compulsivamente aposentado com meio ordenado (juntamente com outros 65 professores), tendo sido nesse mesmo anno ‘provido numa das cadeiras de filosofia da Corte’. Leccionou ainda em Beja, Santarém e de novo em Lisboa onde morreu em 1820». João Barroso, ob. cit., p. 154.

«Em Lisboa, em Évora, em Coimbra, e no Porto, pôs o Director Professores de Latim, de Grego e de Retórica, que no dito ano [1759] e nos seguintes foram ensinando bem e felizmente a Mocidade. A estas cadeiras se ajuntaram depois mais *três de Filosofia, a primeira em Évora, a segunda em Coimbra, e a terceira no Porto pelos anos de 1764 e 1765*. E estes foram os Estudos que houveram no Reino até ao ano de 1773»²³⁷.

Entre a primeira Reforma, de 1759, após a expulsão dos Jesuítas (com o encerramento do Colégio das Artes, em Coimbra²³⁸, e o da Universidade de Évora²³⁹), e a segunda reforma de 1772, nesse tempo de «ensaio» e de experimentação²⁴⁰, o ensino da Filosofia teria sido escasso e irregular, embora não tivesse deixado de se fazer: a disciplina continuava a ser exigida para a frequência e prosseguimento de estudos nos cursos superiores de Teologia, Direito e Medicina.

Para além de Lisboa, a Filosofia passa a ensinar-se em Évora, Coimbra e Porto, como vimos acima na referência de Bento Farinha, e também em Braga e Santarém. Com a reforma da Universidade desse mesmo ano de 1772, diz-nos Santos Marrocos:

²³⁷ Bento Farinha, «Seis estudos. Memória terceira» (sublinhado nosso), *Apud* Barroso, ob. cit., p. 218, nota 25, que transcreve a partir de Maria Amélia Machado Santos (1948, p. 42-45). Estes dados conferem com os de Santos Marrocos, na *Memoria sobre o estado actual dos Estudos Menores em o Reino de Portugal, particularmente na Cidade de Lisboa*, dada a conhecer em 1799: «Foram creadas nesta corte três Aulas de Rhetorica [...] hua da Língua Grega [...]; e dez de Grammatica Latina [...] Nas Cidades porem d'Évora, Coimbra e Porto foi estabelecida hua Aula das referidas Faculdades com outra mais de Filosofia, em que Évora teve a primazia do reino» (*Ibidem*, p. 444-445).

²³⁸ Os Jesuítas foram expulsos por «sentença da Junta da Inconfidência de 12 de Janeiro de 1759, e privados de exercer o ensino por Alvará de Junho do mesmo ano». Joaquim Ferreira Gomes, *Dez estudos pedagógicos*, Coimbra, Livraria Almedina, 1977, p. 216. Rómulo de Carvalho, em *A Física experimental no século XVIII*, (Lisboa, Instituto de Cultura e de Língua Portuguesa, 1982), transcreve parte de um edital de 7 de Maio de 1746 que dava conta da orientação de ensino no Colégio das Artes. Dizia-se aí que «'nos exames, ou Lições, Conclusões publicas, ou particulares se não insine defenção ou opinioes novas pouco recebidas, ou inuteis p.^a o estudo das Sciencias mayores como são as de Renato, Descartes [=Renato Descartes], Gacendo [= Gassendi], Neptono [=Newton], e outros, e nomeada.^{mente} qualquer Sciencia, q̃ defenda os actos [átomos] de Epicuro, ou negue a realidade dos accidentes Eucharisticos, ou outras quaisquer concluzoẽs oppostas ao sistema de Aristóteles, o qual nestas escólas se deve seguir, como repetidas vezes se recomenda nos estatutos desde Collegio das Artes'». Rómulo de Carvalho, *Idem*, p. 37-38.

²³⁹ O último dia de aulas da Universidade de Évora foi a 8 de Fevereiro de 1759. (cf. *Enciclopédia Verbo*, vol. 28, Col. 1203, Lisboa, Editorial Verbo, 1999).

²⁴⁰ Cf. António Nóvoa, ob. cit., p. 168.

«Eram obrigados os estudantes dar rigorosa conta da Língua Latina e Grega, da Retórica, Filosofia Racional e Moral, como preparatório de indispensável necessidade às Ciências Maiores»²⁴¹.

E continua:

«Pelo que ordenou o dito Senhor e Rei por Lei de 6 de Novembro de 1772, estabelecer em determinados lugares deste Reino Aulas Públicas. Filosofia, Retórica, e Grego em todas as Cidades e Cabeças de Comarca; estendendo-se as de Latim a todas as Villas, Concelhos e Coutos; tudo em atenção à melhor comodidade dos povos e instrução daqueles, que faltos de força não seguissem a Universidade»²⁴².

A regulamentação de 1772 parece determinar o estatuto escolar da Filosofia: propedêutica para o prosseguimento de estudos de nível superior, no quadro dos Estudos Menores. No entanto, os Estudos Menores perfilam-se já como um grau de ensino relativamente autónomo em relação aos estudos superiores.

Segundo dados deste professor régio da disciplina, serão nomeados 26 professores de Filosofia (6 em Lisboa), um número ligeiramente inferior ao de Retórica (35), acima do de Grego (22) e manifestamente inferior ao de Gramática Latina (184) e de Leitura e Escrita (170)²⁴³.

A situação no Ensino Superior, por altura da Reforma de 1759, teria sido, também ela, irregular. A Revista *Instituições Christãs*, de 1888, dá-nos uma

²⁴¹ Francisco José Marrocos, *Idem*, p. 521.

²⁴² *Ibidem*, p. 521.

²⁴³ Dados recolhidos em Santos Marrocos, ob. cit., p. 522. Em nota de rodapé, Gomes de Brito, o autor da transcrição do manuscrito, adverte que «se dão bastantes diferenças para menos entre os números apontados por Marrocos e os que fixou o Mapa que acompanha a lei de 6 de Novembro de 1772». Encontramos em Nóvoa dados que não coincidem em absoluto mas cujas diferenças são poucas e não alteram a proporção relativa, pelo que optámos por manter os dados de Santos Marrocos. Assim, Nóvoa refere que, a 10 de Novembro de 1773, por acção da Real Mesa Censória, foram nomeados: «26 professores de filosofia, 33 de retórica, 22 de grego, 181 de gramática latina e 171 mestres de ler e escrever». Remete, em nota de rodapé, para a lista anexa à Consulta da Meza Censória de 8 de Novembro 1773 (*Ibidem*, p. 174). Mediante consulta por Nóvoa da Mesa Censória de 3 de Agosto de 1772 (ANTT-Ministério do Reino, vol. 417, fl.188) transcrevemos: «O estudo da Gramática Latina, mais necessário a uma certa classe de pessoas, e a um maior número do que o Grego, a Retórica e a Filosofia, deve ter uma maior difusão. E muito mais vasta deve ser a nomeação de Mestres de Ler, de Escrever e de Cálculo. Tudo isto figura no Quadro anexo a esta Lei.» (*Ibidem*, p. 171, nota 6 de rodapé).

informação importante a este respeito num artigo intitulado «Alguns Apontamentos para a História do Seminário de Coimbra»²⁴⁴. Transcrevendo do «livro de lembranças do Reitor Giliberti»:

«Aos 24 de Novembro de 1760 se abriu o primeiro Curso de Filosofia, e se matricularam nela os seguintes, por não haver na Universidade cadeira de Filosofia, e estarem já expulsos os Jesuítas»²⁴⁵.

Um ano após a primeira Reforma do Marquês de Pombal, o curso no Seminário de Coimbra teria sido frequentado por 59 estudantes, oriundos dos mais diversos pontos do país.

No ano lectivo de 1764-1765, cerca de nove anos antes da adopção da obra *Instituições Lógicas e Metafísicas* como compêndio oficialmente aprovado pelo Marquês de Pombal, era já o italiano Genovesi o autor aconselhado no estudo da Lógica:

«Na pauta do ano lectivo de 1764-1765 determinava o Reitor do Seminário o seguinte: ‘A Lógica se ensinará pelo Genueuse’»²⁴⁶.

2. Filosofia e Retórica

O Colégio Real dos Nobres, criado a 7 de Março de 1761, e destinado exclusivamente à educação da nobreza, aparentemente não incluía os estudos

²⁴⁴ Prudêncio Garcia, «Alguns apontamentos para a história do Seminário de Coimbra, capítulo I, (1741-1779)» in Revista *Instituições Cristãs*, revista quinzenal, religiosa, científica e literária, órgão da Academia de Sto Tomaz d’Aquino, Seminário Episcopal de Coimbra, VI anno, n.º 1, 1ª série, 1888. p. 22-27.

²⁴⁵ *Ibidem*, p. 22. Entretanto, «lançadas as bases e criadas as condições e as estruturas para uma renovação dos estudos menores, impunha-se a reforma do ensino superior [...]». Nomeada uma Junta, a que pertencia, entre outros, Frei Manuel do Cenáculo, «será apresentado a D. José, em 28 de Agosto de 1771, o seu Parecer sobre o estado das Artes e das Ciências no país, submetendo a apreciação régia o “*Compêndio Histórico do Estado da Universidade de Coimbra*”». Joaquim Ferreira Gomes, ob. cit., p. 219-220.

²⁴⁶ *Ibidem*, p. 26.

filosóficos²⁴⁷. No entanto, o que se verificava era que as matérias filosóficas estavam integradas na Retórica²⁴⁸ e a cargo do seu professor: a este caberia o ensino da «história crítica das diferentes seitas da filosofia» e a explicação da «lógica para quem deseje argumentar solidamente e persuadir com concludência»²⁴⁹.

A importância da Retórica pode encontrar uma explicação no quadro do texto de alvará de 1759. O Alvará de Junho de 1759 afirma taxativamente:

«Não há estudo mais útil que a retórica e a eloquência [...]. É pois a retórica a arte mais necessária no comércio dos homens e não só no púlpito ou na advocacia, como vulgarmente se imagina. Nos discursos familiares, nos negócios públicos, nas disputas, em toda a ocasião em que se trata com os homens é preciso conciliar-lhes a vontade e fazer não só que entendam o que se lhes diz, mas que se persuadam do que se lhes diz e o aprovelem, por consequência, é preciso esta arte que o mau método dos estudos das letras humanas tinha reduzido, nestes reinos, à inteligência material dos tropos e figuras»²⁵⁰.

A revalorização da Retórica, presente neste texto, está próxima da posição de Verney e do italiano Muratori²⁵¹ e está em consonância com o que se espera da

²⁴⁷ A criação do Colégio dos Nobres terá sido a realização da ideia de Ribeiro Sanches. Sobre o Colégio Real dos Nobres, veja-se Rómulo de Carvalho, *História da Fundação do Colégio Real dos Nobres de Lisboa (1761-1772)*, Coimbra, Atlântida, 1959.

²⁴⁸ Talvez por isso, Rómulo de Carvalho não faça expressa referência ao ensino da filosofia no Colégio dos Nobres.

²⁴⁹ «Por lei de 7 de Março de 1761 cria-se em Lisboa o Colégio dos Nobres, e no título 7.º §2.º ordena-se que o professor de retórica ensine a história crítica das diferentes seitas da filosofia e explique a lógica para quem deseje argumentar solidamente e persuadir com concludência. Os estatutos pombalinos de 1772 mandavam ensinar lógica, metafísica, ética no livro III, parte II, I, II, cap. II, mas não existia a liberdade de pensamento porque o despótico marquês fez da Inquisição um instrumento contra os jesuítas, contra pensadores como Francisco Manuel do Nascimento e contra o poeta Garção. A este bastou-lhe o Limoeiro para morrer de angústia. O padre Teodoro d'Almeida, cartesiano teve de emigrar». Ferreira Deusdado, «Esboço histórico da filosofia em Portugal no século XIX» em *Princípios Gerais de Filosofia*, de Cunha Seixas, Lisboa, Imprensa Lucas, 1897, p. VII.

²⁵⁰ «Instruções» do Alvará de 28 de Junho de 1759, publicado na íntegra por António Ferrão in *O Marquez de Pombal e a Reforma dos Estudos Menores*, Lisboa, 1915; transcrição a partir de Pedro Calafate in *História do Pensamento Filosófico Português*, Vol. III, Lisboa, Caminho, 2000, p. 257.

²⁵¹ Verney e Muratori seriam, aliás, amigos. Conhece-se correspondência entre ambos que se teria iniciado pelo ano de 1745 com uma carta do português revelando a estima e admiração que nutria pelo italiano: «Em 1741, Verney é Doutor em Teologia e, alguns anos depois, em Direito. Em 1742, é publicado o livro *Difetti della Giurisprudenza* de Ludovico António Muratori (1672-1750) que é porventura — sem esquecer António Genovesi (1713-1769) —, o maior representante do Iluminismo italiano. Estaria então Luís António Verney ocupado na redacção do *Verdadeiro Método de Estudar*. Sem dúvida que teve presente a obra de Muratori ao escrever este livro, embora o seu carteamamento com ele só tenha começado em 1745,

educação de um nobre. Todavia, a experiência do Colégio Real dos Nobres parece ter tido fraco êxito e um percurso acidentado desde a sua abertura solene, em 1766, até à sua extinção, em 1837²⁵².

Banha de Andrade refere a nomeação de «José Caetano Mesquita e Quadros para professor de Lógica do Colégio dos Nobres, em 19 de Setembro de 1765» acrescentando que «conhecida como é a influência de Vernei em Caetano Mesquita» será «inadmissível qualquer suspeita a respeito da sua integração no movimento filosófico preceituado». Mais à frente, o autor esclarece a orientação de ensino daquele professor, a partir da explicitação que dela fez o próprio «na presença del-rei, do ministro e do director-geral, no dia 30 de Setembro de 1759»:

«Hei-de unir a Filosofia com a Retórica [...] a Filosofia limpa de toda a fealdade de subtilezas vãs, de uma especulação ociosa», como Filosofia cuja Lógica “nisto só consiste, que acrescenta aos seus preceitos dialécticos quanto os engenhos dos maiores homens têm excogitado, para fazer abraçar e amar o bem e a verdade, e o ensina a praticar prudentemente”. “Não há nela aborrecidos silogismos; não há cavilosos entimemas: o que há é uma linguagem de homens sérios, racionais homens”. Na tarefa de ensinar, “bem claramente”, “a distinguir a verdade do que não é, a virtude do vício, o que é verdadeiro do que é provável”, falará em português e terá por guias “Genovesi, Vernei, Heinecio e modernos de igual gosto”. Na elocução promete explicar o que a boa Lógica e a boa Moral ensinam sobre a natureza das palavras, “tudo com a maior clareza”, acrescentando ainda que “quando houver de falar do género demonstrativo, seguindo Aristóteles, hei-de entrar nos campos férteis da Filosofia moderna”; explicar-vos-ei a

quando o *Verdadeiro Método* já estaria redigido. Foi, com efeito, em 6 de Fevereiro de 1745, que Verney escreveu a primeira carta a Muratori, a qual começa assim: «‘Há longos anos que te conheço, te estimo e admiro. Não só através dos teus livros — pois quem há que o não faça? —, como ainda pelas tuas excelsas virtudes e por aquela singular erudição em que a todos te vantagens. Desde que me foi dado ler alguns dos teus trabalhos e pude apreciar outros, senti-me preso a ti por uma tão íntima afeição, como nunca tive por ninguém, a ponto de ardentemente desejar, em meu coração, ter-te como amigo. [...]’». Joaquim Ferreira Gomes, *Para a História da Educação em Portugal, seis estudos*, Porto, Porto Editora, 1995, p. 68. Sobre a nova concepção de Retórica no século XVIII português, veja-se Pedro Calafate, ob. cit., Quarta Parte, «Filosofia e Retórica», p. 250-302.

²⁵² Sobre o «fraco êxito» deste colégio, cf. Rómulo de Carvalho, *História do Ensino em Portugal*, p. 446-452. Carvalho não refere, nesta obra, a Filosofia no elenco das aprendizagens o que interpretamos precisamente pelo facto de esta estar integrada na Retórica.

natureza do bom e do honesto; ao que deveis consagrar os vossos louvores, o que merece a vossa reputação.»²⁵³.

Ao mesmo tempo que, por esta época, os estudos filosóficos procuram renovar-se, cria-se, também no Colégio dos Nobres, um moderno Gabinete de Física Experimental²⁵⁴, procurando-se um ensino inovador. A Filosofia no ensino aparece destituída da Metafísica tradicional, mas, limitada na sua abertura às questões da Gnosiologia pela adopção de um ponto de vista oficial²⁵⁵, parece pender para um perfil retórico e moral. Os estudos denominados filosóficos, perdida a unidade aristotélica e medieval, iniciam doravante um percurso escolar de progressivo afastamento relativamente ao pensamento científico tal como emerge nos séculos XVII na Europa e como se procurava afirmar em Portugal no século XVIII. Assinalamos de modo simbólico a colocação dos estudos filosóficos sob a alçada da Retórica. O que vemos no acontecimento histórico da sujeição da Filosofia, como saber escolar, à Retórica (seja qual for o modo de entender este conceito ou a amplitude dos estudos que sob essa designação cabem), é uma menorização dos estudos filosóficos a que não é permitido reunirem-se sob o nome de «Filosofia». Neste acontecimento lemos uma fragilidade no estatuto dos estudos filosóficos, uma permanente possibilidade e ameaça: a do deslize da

²⁵³ A. A. Banha de Andrade, *Contributos para a mentalidade pedagógica portuguesa*, p. 622-623.

²⁵⁴ O valiosíssimo material deste Gabinete transitou para a Faculdade de Filosofia em Coimbra, criada em 1771, no âmbito da reforma pombalina da Universidade. (Cf. Rómulo de Carvalho, *Idem*, p. 466). Diz-nos também este autor, em nota de rodapé, que «o que resta deste material constitui actualmente o Museu Pombalino da Faculdade de Ciências da Universidade de Coimbra» (*Idem*, p. 452). Remetemos igualmente para o seu estudo, *História do Gabinete de Física da Universidade de Coimbra*, Coimbra, Universidade de Coimbra, 1978.

²⁵⁵ Em 1768, a Real Mesa Censória proíbe, por exemplo, a obra de J. Locke, *An essay concerning human understanding*, de 1690. A este respeito comenta Joaquim de Carvalho: «O facto da recusa é de per si eloquente, mas – ironia do destino das ideias que têm por si o futuro! – enquanto por um lado se proibia a venda e a divulgação do pensamento directo do Ensaio, por outro ordenava-se oficialmente a adopção do compêndio de Genovesi (Genuense), cujo empirismo mitigado fazia largas concessões a Locke, e os fundamentos epistemológicos do Ensaio, designadamente a crítica do inatismo das ideias e a origem empírica dos conhecimentos, tornavam-se lugar comum da filosofia acreditada e defendida em teses de escolas conventuais». Joaquim de Carvalho, «Ensaio filosófico sobre o Entendimento Humano de John Locke» in *Obra Completa*, vol. I, Tomo II, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, p. 354. Isto não abona em favor da escolha de Genovesi pois se se pretende inovar, isso é feito através do ensino compendial e não através do contacto directo e livre com obras ou autores que abrem novos espaços de reflexão. E como também afirma Joaquim de Carvalho noutro estudo: «A imposição oficial de uma metafísica desterrava como indesejável a curiosidade de conhecer as diversas criações filosóficas [...]», Joaquim de Carvalho, «Evolução da historiografia filosófica em Portugal». *Ibidem*, p. 136.

Filosofia para a Retórica, (entendida quer como teoria da argumentação quer reduzida a uma teoria dos *tropos*) e desta para a Sofística.

Da visão dos estudos filosóficos como coroamento, no sentido de superior complemento de uma «cultura geral», finalidade do curso liceal, que encontraremos no século XIX e que vemos prolongar-se, no nosso caso, por quase todo o século XX, não estará ausente uma concepção retórica de cultura-ornamento, na qual a Filosofia encontra lugar privilegiado. Ao mesmo tempo, a representação escolar da disciplina de Filosofia como estando associada à área das Letras, em contraposição com a área das Ciências, marcada de um modo evidente a partir da Reforma de 1880, que estipulou um maior número de horas da disciplina na área denominada das Letras criada na nova organização curricular do Ensino Secundário, não estará dissociada de uma aproximação à Retórica e de um consequente afastamento relativamente ao pensamento científico, ao qual, no entanto, o pensamento filosófico se encontra ligado desde a sua origem grega e do qual recebe permanente vivificação.

3. Programa de Filosofia e compêndio aprovado: eclectismo e Genovesi

O programa da disciplina de Filosofia definir-se-á, na Reforma de Marquês de Pombal, segundo a linha do eclectismo setecentista, numa perspectiva que se pode considerar em sincronia com o movimento científico europeu do seu tempo²⁵⁶ e em frontal e violenta recusa do ensino filosófico, aristotélico-escolástico, ministrado anteriormente.

²⁵⁶ Segundo Carrilho «O eclectismo do século XVIII não chega a ser propriamente uma doutrina; trata-se antes, e apenas, de uma posição filosófica que visa defender e promover a defesa dos valores, temas e problemas da filosofia e ciência modernas. O que mais interessa sublinhar é que os ecléticos defendem e procuram difundir, nomeadamente através do ensino, ideias que, não sendo originais no sentido de próprias, são contudo novas e valorizadas enquanto tal». Manuel Maria Carrilho *Razão e Transmissão da Filosofia*, Lisboa, Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1987, p. 191. Segundo Calafate, «no nosso século XVIII, o eclectismo apresenta duas vertentes fundamentais, confluindo ambas na ideia de progresso e transformação do saber. [...] permanece como fundo comum, e nunca seria demais sublinhá-lo, a vitalidade e o dinamismo que é ao fim e ao cabo a essência do eclectismo, a intranquilidade e a inquietação de quem vê o movimento não apenas como a essência da matéria mas também como a essência do processo de

Em 1773, o Marquês de Pombal, pelo ofício de 23 de Fevereiro, segundo parecer da Real Mesa Censória²⁵⁷, informa da adopção de *Instituições de Lógica e Metafísica*, de A. Genovesi, e ordena que se «faça dar ao prelo» as «sobreditas *Instituições* com toda a brevidade possível»²⁵⁸. No entanto, para que seja completa a erradicação do sistema filosófico anteriormente ensinado, em ofício de mesma data Pombal manda eliminar a «referência justamente elogiosa que António Genovesi fazia à Lógica de Aristóteles»:²⁵⁹

«Logo no parágrafo terceiro dos prolegómenos se contêm as palavras, que vão canceladas por mim, e que creio se podem e devem omitir na impressão que novamente se fizer. Porque ainda que vejo que neste Compêndio se trata unicamente da Lógica, e não da metafísica, em que o Estatuto da Universidade impugnou Aristóteles, sempre nome de um filósofo tão abominável se deve procurar que antes esqueça nas lições de Coimbra do que se presente aos olhos dos académicos como um atendível corifeu da Filosofia. Além de que não é certo, como Genovese o diz, que Aristóteles desse as mais completas regras dessa Arte»²⁶⁰.

conhecimento. Aliada a esta percepção está a consciência de liberdade intelectual de uma filosofia que apenas aceita o que julga conformar-se com os princípios da razão, ou seja, com um determinado modelo de racionalidade, com particular incidência na conexão entre a reflexão filosófica e os resultados da indagação científica.» Pedro Calafate, *Metamorfoses da palavra*, Lisboa, Imprensa Nacional, 1999, p. 217. Para a caracterização da filosofia eclética portuguesa remetemos para os trabalhos de J.S. da Silva Dias, «O eclectismo em Portugal no século XVIII» in *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Nova Série, Ano VI, 1972, p. 3-24 e «Portugal e a Cultura Europeia» (sécs. XVI a XVIII), in *Biblos*, Coimbra, vol. XXVIII, 1953; e de Maria del Carmen Rovira *Ecléticos Portugueses del siglo XVIII*, México, Fondo de Cultura Económica, 1958.

²⁵⁷ A Real Mesa Censória foi fundada por uma lei de 5 de Abril de 1768 e substituiu o papel do Director de Estudos a partir de 1771 (Cf. António Nóvoa, *Les temps des professeurs*, vol. I, p. 167). A sua acção situa-se entre 1771 e 1787. Em 1787 será substituída pela Mesa da Comissão Geral sobre o Exame e Censura dos Livros. (Cf. *Ibidem*, p. 175). Segundo Rómulo de Carvalho (ob. cit., p. 452) a criação da Real Mesa Censória «inicialmente não estava relacionada com o ensino». Trata-se de uma «instituição criada com o fim de reformar o sistema de censura usado até à data no qual participavam três entidades que eram o Santo Ofício, o Ordinário e o Desembargo do Paço». Para uma melhor compreensão destas funções e, inclusivamente, das diferentes relações de poder que traduzem, veja-se a importante obra de Maria Teresa Esteves Payan Martins, *A Censura Literária em Portugal nos séculos XVII e XVIII*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e Tecnologia, 2005, com recursos a fontes documentais originais e com importante acervo documental.

²⁵⁸ Transcrição do Ofício de 23 de Fevereiro de 1773, a partir de Lopes Praça, *História da Filosofia em Portugal*, Lisboa, Guimarães Editores, 1974, p. 280 nota de rodapé. Em 1785 aparece a tradução de Bento José Farinha da obra de Genovesi, em 1786 a de Miguel Cardoso e em 1787 a de Guilherme Coelho Ferreira. (in M. M. Carrilho, ob. cit., p. 201, nota de rodapé). Cf. Igualmente dados de A. A. Banha de Andrade, ob. cit., p. 635-636.

²⁵⁹ Joaquim de Carvalho, *Obra Completa*, vol. I, tomo II, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1981, p. 136..

²⁶⁰ *Apud* A. Lopes Praça, ob. cit., p. 281.

Mais tarde, em 1775, ofício de 4 de Fevereiro, a propósito do compêndio de Heinécio, adoptado para a Moral, prosseguir-se-á a mesma censura²⁶¹.

A perspectiva filosófica do italiano Genovesi aproxima-se da de Verney, a ponto de este declarar que ama Genovesi e que este «é digno de ser amado, sobretudo por este motivo, porque temos ambos as mesmas opiniões e o mesmo sistema de filosofar»²⁶². Se bem que possam ser assinaladas diferenças entre o pensamento filosófico de Verney que, nas palavras de Fey, se orientava pelo «empirismo tal como era cultivado na Inglaterra», e de Genovesi, que se aproximava do «racionalismo segundo as linhas de Leibniz na Alemanha e de Descartes em França»²⁶³, colocam-se ambos na esfera do Iluminismo e do compromisso eclético setecentista, valorizando a «razão natural»²⁶⁴. Porquê, então, a escolha do estrangeiro Genovesi em detrimento do português Verney, admirado inclusivamente pelo Marquês de Pombal e com influência no ensino da Filosofia²⁶⁵? Esta escolha teria sido impossibilitada pelas conhecidas dificuldades

²⁶¹ Segundo Joaquim de Carvalho reencontramos, a propósito de Heinécio, a mesma atitude «e mais largamente ainda, em 1775, (ofício de 4 de Fevereiro) nas *Reflexões sobre os Compêndios de Lógica e de Ética* de Heinécio para uma nova edição, não só em relação a Aristóteles como a outros» (*Ibidem*). Neste passo, Joaquim de Carvalho remete igualmente, em nota de rodapé, para *Documentos da Reforma Pombalina I*, publicados por M. Lopes de Almeida (Coimbra, 1937). De igual modo, Banha de Andrade refere: «Também os Elementos de Filosofia Moral de Heinécio tiveram de ser adaptados ao espírito da ‘Universidade fundada sobre o positivo conhecimento dos males que a Filosofia causou na antiga universidade’ — conforme esclarece o reformador, em 4 de Fevereiro de 1775. Impressas primeiro para as aulas do Colégio das Artes, integrado na Universidade, as obras utilizaram-se, porém, nas aulas de Filosofia de todo o Reino e ultramar, como os demais livros custeados a expensas da Fazenda Real». Banha de Andrade, ob. cit., p. 636.

²⁶² Verney, *De Re Logica*, apud Lopes Praça, ob. cit., p. 280.

²⁶³ Fey, ob. cit., p. 220. Para Joaquim de Carvalho, Genovesi é classificado como «filósofo do empirismo mitigado». Joaquim de Carvalho, ob. cit., p. 327

²⁶⁴ Vd. M. M. Carrilho, ob. cit., p. 193 e p. 198.

²⁶⁵ Sobre a influência de Verney no ensino da época, especificamente no que se refere ao ensino de Filosofia, lemos, por exemplo, em Banha de Andrade, em referência ao pensamento e à acção de D. Tomás de Almeida (Director-Geral de estudos da primeira Reforma de Marquês de Pombal, como vimos): «A sua posição perante a Filosofia irmana-se, pois, com as directrizes traçadas por Verney, e materializou-se em mais de um momento. Assim, a 22 de Fevereiro de 1764, e, de novo, ao despachar com parecer favorável, a petição de Bento José da Rosa Sousa Farinha, em que deu ordem para se ensinar Filosofia pelos “livros do Padre Vernei”, declarando ainda, noutra oportunidade, que indicaria outro manual, se entretanto não aparecesse impresso, o compêndio da Física do Arcediago de Évora». (A. A. Banha de Andrade, ob. cit., p. 647) E mais adiante: [...] os professores régios de Filosofia todos lhe eram muito afeiçoados, chegando António Pereira de Figueiredo a escrever, em censura da Real Mesa Censória, que um deles, o Dr. Sousa Farinha, na “obra intitulada *Theses de Historia Philosophiae*, [...]” não fez mais “que um traslado do que nesta matéria escreveu Stanleio e Verney”. Em face disso, em 20 de Fevereiro de 1769, opinou pela

de Verney com a Inquisição, que o impediram, inclusivamente, de viver no país? A importante obra de Verney, *O Verdadeiro Método de Estudar*, foi editada pela primeira vez em Nápoles, sob pseudónimo, em 1746, e fora proibida de circular em Portugal, dado ter sido objecto de parecer negativo por parte do Conselho Geral do Santo Ofício, a 27 de Junho de 1747²⁶⁶. Ainda que não contivesse «proposições heréticas» ou «doutrinas opostas à pureza e verdades» da «Santa Fé Católica», o parecer desfavorável teve como consequência a proibição de circular:

«[...] somos de parecer que, posto que os ditos qualificadores convinhem em que os tais livros não contêm em si proposições heréticas, nem doutrinas opostas à pureza e verdades da nossa Santa Fé Católica, contudo não se deve permitir licença para se divulgarem e fazer públicos e que sejam conservados reclusos na mesma forma em que se acham, pelo grande escândalo que causaria nesta Corte o permitir-se a sua lição pela

supressão do escrito, vindo a consentir na publicação com emendas, por sugestão dos colegas censores.» *Ibidem*, p. 647-648.

²⁶⁶ *O Verdadeiro Método de Estudar* foi impresso pela primeira vez em Nápoles, (Verney residia em Roma desde 1736), no início do ano de 1746, tendo como designado autor um «Padre Barbadinho da Congregação de Itália». Provavelmente, em finais desse ano, teria chegado a Lisboa uma remessa que, de acordo com a lei, foi apreendida por um visitador da inquisição para apreciação. A obra foi proibida e após ter conhecimento da sua proibição, optou pela clandestinidade editorial. Teria sido esta obra, impressa também em Nápoles que circulou em Portugal e que rapidamente se esgotou. Cf. Maria Teresa E. Payan Martins, *A Censura literária em Portugal nos séculos XVII e XVIII*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 2005. Esta autora apresenta todos os pormenores relativos ao processo de análise do *Verdadeiro Método de Estudar* pelo tribunal do Santo Ofício a partir do estudo do seu «processo de licenciamento» do qual afirma: «que nos coube em sorte de encontrar e aqui damos a conhecer pela primeira vez». (*Ibidem*, p. 314) A obra foi analisada por seis censores, de sensibilidades diferentes (um dominicano, um carmelita, um eremita, um franciscano, um clérigo regular teatino da Divina Providência e um clérigo regular de Santo Agostinho (cf. *Ibidem*, p. 315). «Particularidade curiosa: seis qualificadores pronunciaram-se sucessivamente sobre o polémico texto de Verney, mas só o primeiro censor escreveu *ex-novo*; os outros tinham debaixo dos olhos o que já havia sido escrito antes deles e acrescentavam ao processo o que julgavam necessário. Isto explica que entre a elaboração da primeira e da última censura medeis cerca de meio ano, apesar do carácter urgente imposto ao tratamento do caso». Segundo Maria Teresa Martins «os pareceres, unânimes na conclusão de que a obra nada continha de ofensivo contra a fé, divergem significativamente nas propostas de deliberação apresentadas [...]» (*Ibidem*, p. 315). Áurea Adão, na sua obra *Estado Absoluto e ensino das primeiras letras*, publicada em 1997, refere que, no seu trabalho de pesquisa, não localizou o «riquíssimo espólio pertencente à Real Mesa Censória». Em relação ao documento que consultou, *Memória de tudo o que existia nas Casas da Secretaria, da Revisão, do Tribunal, e da Contadoria do Subsídio Literário, pertencentes à Real Mesa da Comissão Geral sobre o Exame e Censura dos Livros extinta pela Lei de 17 de Dezembro de 1794*, comenta que «nos dá uma ideia do manancial de informações que poderíamos recolher se, acaso, tivéssemos encontrado os seus cerca de 100 volumes e 70 maços, respeitantes aos Estudos menores [...], perdidos para sempre, ou algures, em qualquer arquivo, misturados com outros documentos, à espera que um dia chegue a sua hora de catalogação.» Áurea Adão, *Estado absoluto e ensino das primeiras letras, As Escolas Régias (1772-1794)*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1997, p. 8. Creemos ter sido, pelo menos, parte deste manancial de informações que a investigação posterior de Maria Teresa Martins localizou e que apresenta na obra que temos vindo a citar publicada em 2005.

atrevida e severa crítica que o autor deles faz a muitos dos nossos escritores, que acusa por seus próprios nomes, nos quais, não só em reverência de seus escritos mas ainda do carácter de suas mesmas pessoas, devia falar com mais decoro e menos liberdade. Este é o nosso parecer»²⁶⁷.

Outra razão ponderosa pende para Genovesi: a escolha teria sido ditada pela influência do Iluminismo italiano, que se revela mais conforme com a tradição católica, «adversa aos princípios do deísmo e do materialismo que vinham sendo cultivados tanto em França como em Inglaterra»²⁶⁸? Ou tratava-se ainda, ou também, de formalizar uma prática, já que, pelo menos, a Lógica de Genovesi era ensinada no Curso de Filosofia do seminário de Coimbra, desde 1760, como vimos, dois anos após a expulsão dos Jesuítas, um ano após a primeira reforma de ensino do ministro Sebastião José de Carvalho e Melo?

Sem podermos responder cabalmente a estas questões, o que importa, sob o âmbito estritamente filosófico e numa perspectiva abstracta, é que qualquer escolha, fosse ela por Genovesi ou por Verney, representaria a opção por uma perspectiva ecléctica, uma «filosofia de compromisso», como a considera Carrilho, e que, independentemente da «receptividade» às teses empiristas, (como era o caso de Verney), deverá ser olhada fundamentalmente como «visando [...] uma estratégia de verdade». O eclectismo setecentista em Portugal pode ser considerado como «filosofia de *acolhimento* da novidade»²⁶⁹, na expressão de Carrilho. Nesse sentido, representa um ponto de vista inovador no ensino. Os estudos filosóficos partilham da comum ambição reformadora do período pombalino. Mais do que partilhar, a Filosofia no ensino representa a nova atitude para um novo saber. Estamos a falar da Filosofia Moderna, da nova Filosofia, da boa Filosofia, da «boa lógica» e da «boa moral». O ponto de vista em que se colocam os reformadores é o da inovação e do ensino, neste caso de Filosofia, como factor promotor da mudança. Mesmo sem questionarmos como, e até que

²⁶⁷ *Apud* Maria Teresa Payan Martins, ob. cit., p. 341-342.

²⁶⁸ Pedro Calafate, *História do Pensamento Filosófico Português*, vol. III, p. 13.

²⁶⁹ Cf. Manuel Maria Carrilho, ob. cit., p. 199.

ponto, o ensino pode ser promotor de mudança, interessa sublinhar esta intencionalidade. Independentemente dos resultados práticos, a *aula* de Filosofia no ensino pré-universitário começa por se situar numa perspectiva de *inovação* e *modernidade*. Os estudos filosóficos fazem a sua entrada no ensino pré-universitário numa situação de ruptura com o passado, através do eclectismo setecentista renovador, e numa situação de prestígio curricular: a frequência e aprovação na disciplina são indispensáveis para a admissão no ensino universitário. É o que consideramos, usando a expressão de Carrilho, o primeiro momento de «triunfo institucional»²⁷⁰. Assistimos ao «nascimento» da Filosofia como matéria e objecto de ensino de nível secundário, marcada por um perfil pré-universitário, uma situação curricular de privilégio e estabilidade programática cujos conteúdos se perfilham numa Filosofia *moderna*, segundo as linhas do eclectismo europeu. Situação, no entanto, frágil, demasiado frágil, que a ausência de suporte numa investigação filosófica continuada de nível superior depressa reduzirá à esterilidade.

4. Os estudos filosóficos e o projecto das Luzes: contradições

A reforma dos estudos de Pombal abrangeu, de igual modo, o ensino universitário, tendo vindo a ser preparada cuidadosamente até à publicação dos estatutos da Faculdade de Coimbra, em 28 de Agosto de 1772²⁷¹. É criada a Faculdade de Filosofia (os estudos filosóficos pertenciam à Faculdade das Artes²⁷²) presidindo à sua criação uma intenção revolucionária, de completa

²⁷⁰ *Ibidem*, p. 199.

²⁷¹ Cf. Rómulo de Carvalho, ob. cit., p. 466 e ss.; Vd., igualmente, Joaquim Ferreira Gomes, «A Reforma pombalina da Universidade», in *Dez Estudos Pedagógicos*, Coimbra, Livraria Almedina, 1977, p. 215-250.

²⁷² O termo «faculdade das artes» remonta à Idade Média: «A faculdade das artes ou dos artistas era, como nos outros países da idade média, preparatória para as restantes, e compreendia as “disciplinas ou artes liberais”[...]». A faculdade das artes parece corresponder «em parte à nossa instrução secundária e em parte ao ensino superior das disciplinas filosóficas». Referindo-se ao Colégio das Artes de Coimbra e ao regimento de 20 de Maio de 1552, A. Coelho esclarece o que devemos entender por «artes»: «eram as diversas partes do estudo filosófico, distribuído por três anos e meio e tendo por objecto a explicação das obras de Aristóteles, relativas àquelas partes, das quais dá a lista» Adolfo Coelho, «O ensino histórico, philologico e philosophico em Portugal até 1858», in *O Instituto*, vol. XLVII, n.º 8, 1900, p. 450-452.

oposição ao escolasticismo do ensino dos Jesuítas, e de fortalecimento dos estudos filosóficos:

«Sendo manifesto que *a Filosofia é a alma de todos os conhecimentos humanos* e que fazendo-se dela um estudo puramente subsidiário sem haver uma Corporação em que se criem filósofos de profissão, não é possível haver mestres consumados que dêem solidamente as mesmas lições subsidiárias para as outras Faculdades cujos estabelecimentos seriam ruinosos, faltando o desta *Ciência fundamental*. Deverá outrossim o Curso Filosófico da Universidade ser ordenado a produzir filósofos que, incorporados em uma Faculdade, segurem o ensino desta Ciência e promovam e adiantem, como tanto convém».

Aristóteles e a Escolástica são oficialmente banidos do ensino:

«E porque *a miserável Faculdade, chamada até agora Das Artes*, e incorporada na Universidade, tão longe esteve de satisfazer a estes importantes objectos, que muito pelo contrário *foi a origem e raiz venenosa donde nasceu a escura, pueril e sofisticada loquacidade que invadiu e corrompeu todos os ramos do ensino público*: Hei por bem, e sou servido, abolir a dita Faculdade, como sistema incorrigível e indigno de reforma, substituindo no lugar dela uma nova Faculdade que mais não se chamará *De Artes*, mas sim de *Filosofia*, regulada e dirigida eficazmente a produzir os bons efeitos que dela resultam, *quando não se emprega em falar mas em saber* [...] Hei por bem outrossim ordenar e estabelecer que a Faculdade de Filosofia seja daqui em diante reputada e havida por uma classe maior do ensino público, em tudo igual às outras Faculdades, procurando da sua parte *produzir* no seu grémio *filósofos* consumados, *dignos das Luzes deste século*, e conformes ao espírito dos presentes Estatutos que tenho disposto para Regulamento dela.»²⁷³

A nova Faculdade de Filosofia formará nos graus de bacharel e de licenciado, passando a constar no elenco das cadeiras: *Filosofia Racional e Moral*

²⁷³ «Estatutos da Universidade de Coimbra», Lisboa 1772, III, p. 327-329, *Apud* Rómulo de Carvalho, ob. cit., p. 875 (sublinhado nosso).

(1.º ano), *História Natural e Geometria* (2.º ano), *Física Experimental* (3.º ano) e *Química* (4.º ano)²⁷⁴.

Dois anos antes, em 1770, pelo Edital da Mesa Censória de 24 de Setembro,²⁷⁵ tinham sido impedidas de circulação obras de autores como Bayle, Hobbes,²⁷⁶ La Mettrie,²⁷⁷ Rousseau (*Émile ou de l'éducation*²⁷⁸, e o *Contrat Social*) Diderot²⁷⁹, Espinosa, Voltaire (todas as obras à exceção do Teatro)²⁸⁰ ou Locke²⁸¹.

²⁷⁴ Cf. Rómulo de Carvalho, ob. cit., p. 479. Segundo nos informa Pedro Calafate, «determinavam os Estatutos (1772) o ensino autónomo da Filosofia Moral no primeiro ano do Curso de Filosofia, a seguir à Lógica e à Metafísica e antes da História Natural [...]», *História do Pensamento Filosófico Português*, Vol. III, p. 121. Mais à frente esclarece igualmente: «[...] as disciplinas do Curso de Filosofia eram a Lógica, Metafísica, Ética, História Natural, Física Experimental e Química. Porém, deve sublinhar-se que não poderiam os alunos inscrever-se no curso sem aprovação nas disciplinas de Latim e Grego (ao nível dos “estudos menores”) e Geometria (no curso de Matemática)». *Ibidem*, p. 130.

²⁷⁵ Maria Teresa Payan Martina, ob. cit., p. 415. M^a Teresa Esteves Payan Martins inclui o índice pombalino dos livros proibidos pela Real Mesa Censória e é dessa obra que retiramos as principais informações respeitantes aos livros de Filosofia impedidos de circular. Afonso Praça, na sua obra, *História da Filosofia em Portugal*, de 1868, na p. 277, em nota de rodapé, informa: «O Edital da Mesa Censória de 20 de Setembro de 1770, aí está, para nos mostrar o cuidado que havia em proibir grande número de livros. No citado Edital se mandaram entregar na Secretaria do Tribunal da Mesa Censória no espaço de 60 dias, para serem suprimidos, entre outros escritos notáveis — os de Bayle, Hobbes, Mettrie, Autor do *Contrato Social*, Espinosa e Voltaire, não lhe esquecendo, por igual, o *Discurso sobre a liberdade de pensar*, bem como outras obras de Collins. Se fosse necessário, podíamos neste sentido citar outros documentos». Afonso Praça, *História da Filosofia em Portugal*, Lisboa, Guimarães Editores, 1974. Cremos que o Edital de 24 de Setembro a que se refere M^a Teresa Martins seja o mesmo a que se refere Afonso Praça.

²⁷⁶ «O interesse suscitado por esta obra, proibida, tal como todas as outras da autoria de Hobbes, pela Sagrada Congregação do Índice, por decreto de 5 de Outubro de 1649, patenteia-se na existência de uma tradução francesa, impressa em Paris, sob a *fausse-adresse* de Amesterdão, no ano de 1649, intitulada *Éléments philosophique du citoyen, traité politique où les fondements de la société civile sont découverts par Thomas Hobbes et traduit par un de ses amis* [Samuel Sorbière].

«Tanto a edição original como a tradução francesa desta obra de Hobbes foram proibidas pelo edital da Real Mesa Censória de 24 de Setembro de 1770 e integram a lista dos livros proibidos pelo índice da Mesa Censória» Maria Teresa Payan Martins, ob. cit., p. 400.

²⁷⁷ Inclui-se também as «*Oeuvres Philosophiques*, tanto na edição de Londres (1751) como na edição de Amesterdão (1764)» que «são também condenadas à pena de fogo por este edital, sem, contudo, se mencionar a identidade do autor.» (Maria Teresa Payan Martins, ob. cit., p. 456). A autora acrescenta ainda que «em 1929 a Igreja mantinha ainda a mesma reserva em relação às obras de La Mettrie, conforme se retira da consulta do *Indici dei libri proibiti* publicado por ordem do Papa Pio XI». *Ibidem*, p. 456.

²⁷⁸ As *Confessions* de Rousseau serão proibidas em 7 de Novembro de 1782. (Cf. Maria Teresa Payan Martins, ob. cit., p. 476). Portugal só verá a primeira tradução desta obra nos anos quarenta do século XX, em edição da Portugália (s/d) com tradução de Fernando Lopes-Graça (*Ibidem*, p. 476).

²⁷⁹ «Em 1782, a Real Mesa Censória suprimiu as *Oeuvres Philosophiques et Dramatiques* de Diderot, cuja *editio-princeps*, impressa em Amesterdão, em seis tomos, in-12.º, data de 1772.

«Tal como se verifica com outros Filósofos das Luzes, a recepção da obra de Diderot, em Portugal, no século XVIII, processou-se essencialmente, através das suas *Opera Omnia*, sendo de admitir que se apostava na importação das Obras Completas dos autores suspeitos como estratégia facilitadora da circulação ilegal de livros proibidos. Desviando a atenção das autoridades censórias de títulos que todos sabiam condenados para outros de uma neutralidade aparente, aumentavam-se as probabilidades de vencer a barreira repressiva.» (*Ibidem*, p. 467)

Com o absolutismo de D. José, a censura intelectual passará pelo poder régio. Se antes era a Igreja, através do Tribunal do Santo Ofício, que se encarregava de impedir a publicação ou circulação de obras que constituíssem perigo para a Religião ou contestassem de algum modo a autoridade do Papa, com a criação da Real Mesa Censória no seu reinado, é esta que desempenha esse papel²⁸⁰.

O projecto de «produzir» filósofos «dignos das Luzes» do século não é incompatível, aos olhos do século XVIII absolutista português, com a existência de censura intelectual, de impedimento da livre circulação de livros e de manifestação de pensamento, inclusivamente dos filósofos ligados ao pensamento iluminista. Pretender o desenvolvimento do pensamento filosófico em Portugal de acordo com o movimento europeu das Luzes, e manter um sistema activo e institucionalizado de censura, de férreo controlo das ideias, impeditivo da

²⁸⁰ «À excepção das obras de Teatro, proibiram-se expressa e individualmente todas as obras de Voltaire, e, se àquela data [1770] ainda subsistiam dúvidas quanto à autoria de *Epître à Uranie*, a Mesa Censória ignorou o facto e integrou a condenação da obra sob a epígrafe de Voltaire.

²⁸¹ Esta obra tinha já sido proibida em 1768: «Quando, em 1768, a Real Mesa Censória deliberou suprimir *An essay concerning human understanding*, de John Locke, cuja *editio princeps* data de 1690, a obra tivera já dezanove edições inglesas; nove edições da tradução francesa de Costew, saída pela primeira vez a público em 1700 e feita sob a orientação de Locke; três traduções latinas, sendo a primeira, a única revista por Locke, da responsabilidade de Burridge; e três edições alemãs. Em 1696, John Wynne, Bispo de Santo Asafo e Principal do Jesus College de Oxford, publicou, *ad usum delphini*, um resumo desta obra, sob o título de *Abridgement of Locke's Essay on the human understanding*, o qual foi reeditado em 1700, 1731, 1752 e 1770 e traduzido em francês por Bossuet (Londres, 1720) e em italiano por Francesco Soave (Milão, 1775)» *Ibidem*, p. 405. A autora refere ainda: «Em 1952, Joaquim de Carvalho comprovou a existência da tradução portuguesa da versão didáctica da obra de Locke, cujo *imprimatur* foi recusado pela Real Mesa da Comissão Geral em 1792, e promoveu a sua publicação a partir do manuscrito pertencente à Biblioteca Geral da Universidade de Coimbra» (*Ibidem*, p. 405).

²⁸² Segundo Maria Teresa Payan Martins, «os métodos de actuação da Real Mesa Censória na repressão do ilícito editorial não se diferenciavam, de forma significativa, dos procedimentos inquisitoriais, pois manteve-se a legitimidade da delação anónima, da decretação da prisão do acusado baseada no testemunho singular, do segredo na prestação de denúncias e provas testemunhais, assim como do desconhecimento da identidade pelo acusador pelo acusado. Verifica-se, no entanto, uma diferença de fundo, motivada pela política regalista que se fez sentir em Portugal desde o reinado de Dom João V e atingiu o seu auge com Dom José: os crimes de actividade editorial ilícita deixam de ser considerados crimes especiais e passam a ser julgados como delitos comuns pelos tribunais régios. [...] Desde cerca de 1760, o tribunal do Santo Ofício foi perdendo peso institucional. A nova orientação política, centrada no absolutismo régio, tudo fez para anular o poder da Inquisição e torná-la um instrumento do poder real, atribuindo-lhe, em 1769, o título de Majestade, próprio dos Conselhos do Rei, e nomeando para os mais altos cargos, personalidades próximas do Marquês de Pombal». *Ibidem*, p. 922. No mesmo sentido, afirma Afonso Praça: «O Marquês de Pombal não desgostava dos instrumentos de terror, o que ele abominava era a política, deixem-nos assim dizer, dos Jesuítas. Por isso destruiu a Ordem destes, conservando o Santo Ofício. Ainda assim diminui-lhe o poder, posto lhe acrescentasse as honras. Foi-lhe concedido o tratamento de Majestade, mas os autos de fé foram reformados e nenhuma execução foi permitida sem o consentimento da corte». Afonso Praça, ob. cit., p. 275.

liberdade de pensamento e da sua expressão pública, é uma contradição que consideramos insanável.

Acerca desta contradição, que não pode ser considerada evidente, encontramos em Calafate uma interpretação que a explica a partir de razões internas ao próprio pensamento filosófico. Calafate articula a própria concepção iluminista de história com a legitimação de um aparelho de censura. Apesar de considerar a existência de um paradoxo, «interessante paradoxo», ou de «uma tensão constitutiva», entre «despotismo» e «liberdade», Calafate parece explicar a coexistência dos manifestos oficiais do pombalismo (proclamando «a explicação imparcial dos [...] fundamentos [das escolas contrárias]», «a confrontação deles com as sentenças opostas», «o estudo livre e eclético») com a existência de mecanismos institucionais de censura, através de uma certa interpretação da história, que faz dela um tribunal, «um tribunal, apoiado na poderosa Mesa Censória»²⁸³. Segundo esta interpretação, devemos considerar que a existência de censura não corresponde apenas a uma necessidade política do Estado despótico e absolutista, mas pode ser entendida a partir das próprias ideias que caracterizam o Iluminismo português como cristão e católico²⁸⁴. Assim, a concepção do passado como um conjunto de erros que o tribunal da História corrige através da Razão iluminada²⁸⁵ e a concepção de que a Razão Natural não se pode opor à Razão Revelada, constituem dois elementos conceptuais que justificam, de um ponto de

²⁸³ Cf. artigo de Pedro Calafate, «A filosofia da História», in *História do Pensamento Filosófico Português*, vol. III, p. 33.

²⁸⁴ Contrapondo o iluminismo italiano ao francês, afirma Cabral de Moncada: ‘Este Iluminismo foi, pode dizer-se, essencialmente Reformismo e Pedagogismo. O seu espírito era, não revolucionário, nem anti-histórico, nem irreligioso como o francês, mas essencialmente progressista, reformista, nacionalista e humanista. Era o iluminismo italiano: um iluminismo essencialmente cristão e católico’. Cabral de Moncada, *Estudos de História do Direito*, vol. III, Coimbra, 1950, p. 7-8, *apud* Joaquim Ferreira Gomes, *Para a História da Educação em Portugal*, Porto, Porto Editora, 1995, p. 67.

²⁸⁵ Segundo Joaquim de Carvalho «Oficialmente cabe à reforma pombalina da Universidade de Coimbra (1772) o reconhecimento oficial da existência da História da Filosofia, se assim se pode chamar ao ‘resumo da História Filosófica’ que o lente de ‘Filosofia racional e moral’ devia ensinar na segunda parte da introdução ou ‘Prolegómenos Gerais da Filosofia’, na qual lhe cumpria mostrar a ‘Origem e Progressos dela; as diferentes seitas em que se dividiu; os esforços e os delírios dos Filósofos mais célebres na República das Letras pelos seus descobrimentos e pelos seus erros’. Surge, assim, a História da Filosofia, em seu primeiro conceito, oficial, como a história das seitas, dos erros e delírios do espírito humano —, ou se se quiser, como negação da historicidade do pensamento.» Joaquim de Carvalho, *Obras Completas*, Vol. I, tomo II, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, p. 126. Cf. p. 135 e ss.

vista filosófico, e que legitimam, de um ponto de vista político, a existência de mecanismos institucionais de controlo das ideias.

De qualquer modo, consideramos estar perante uma contradição no projecto pombalino de reforma do ensino e dos estudos filosóficos em Portugal: a sua coexistência com um poder político e religioso que, tanto um como outro, exerciam a censura e detinham mecanismos de proibição e punição que prejudicaram activamente o desenvolvimento do pensamento.

Tão ou mais importante do que o facto de o pensamento científico e o pensamento filosófico não se terem desenvolvido em Portugal, foi a falta de incentivo à atitude de curiosidade e de exigência racional que os acompanha e que se expande por todas as esferas de actividade (económica, social, cultural). A racionalidade, o exercício da racionalidade, da «cadeia de razões», como diz Eduardo Lourenço, é o próprio «reino da liberdade» de que «fomos privados no dia e na hora em que de povo livre ou ingenuamente crente de uma fé não ameaçada, nos volvemos em familiares do Santo Ofício, sumamente honrados por sê-lo»²⁸⁶. O voluntarismo do Marquês não nos fez participantes de um processo do qual estivéramos ausentes desde o princípio, nem a censura, o autoritarismo e o absolutismo político *permitiam* a ousadia, a paixão e o compromisso que o conhecimento e a pesquisa pela verdade transportam consigo.

Joaquim de Carvalho, no seu estudo «A evolução da Historiografia Filosófica em Portugal», considera:

²⁸⁶ Em *O Labirinto da Saudade*, «estudo crítico sobre as imagens que de nós temos forjado» (E. Lourenço, ob. cit., p. 14). Eduardo Lourenço, na sequência da sua abordagem ao nosso «a-criticismo» e ao «imobilismo de alma» desde o momento em que deixámos de ser «um povo de acção paralela ao verbo», valora o facto de não termos participado no processo interno da ciência moderna e a situação da existência da Inquisição: «A *ciência moderna*, em cujo processo interno não colaborámos como indivíduos, não é apenas o acesso a uma evidência particular a respeito da natureza das coisas e das leis que as regem, é em si mesma uma ética como Jacques Monod teve a coragem de sublinhar e a única arma que os homens forjaram até hoje que se pode opor vitoriosamente ao império sempre presente e remanescente da Ideologia. A própria actividade científica pode ser envolvida pela Ideologia ou ideologizada, mas nela mesma é essa ‘cadeia de razões’ que para o ser se encontra eternamente suspensa da dúvida que vence e a alimenta. É o *reino da liberdade* ou o seu motor e dela fomos privados no dia e na hora em que de povo livre ou ingenuamente crente de uma fé não ameaçada, nos volvemos em familiares do Santo Ofício, sumamente honrados por sê-lo». Eduardo Lourenço, ob. cit., p. 53-54.

«A imposição oficial de uma metafísica desterrava como indesejável a curiosidade de conhecer as diversas criações filosóficas e, sobretudo, *sufocava o espírito de independência mental*, um dos frutos do estudo histórico dos grandes sistemas e da biografia de quase todos os grandes pensadores»²⁸⁷.

A existência de mecanismos de censura, sob qualquer forma, o impedimento da livre expressão do pensamento e de publicação perpetuam a situação, sob variadas formas, de êxodo de pensadores e, mais grave do ponto de vista do desenvolvimento cultural do País, tornam impossível a criação de hábitos continuados de trabalho intelectual, exercício crítico da razão, livre partilha, troca e discussão de ideias²⁸⁸. O Tribunal do Santo Ofício só será oficialmente extinto em 1821²⁸⁹. Apenas a partir de 1822, com a Revolução Liberal, há um abrandamento dos mecanismos de censura e assistiremos, já no final do século XIX, a um período de riqueza sob o ponto de vista da livre expressão do pensamento com momentos de intensa polémica e radicalização de posições políticas e filosóficas. No entanto, polemizar não é debater, a razão apaixonada dificilmente aceita a razão crítica, onde se podiam fazer pontes, apenas se cavam abismos. Pensar, debater, discutir, são também resultado de uma aprendizagem cultural para a qual não houve tempo. Em 1933, Portugal volta a conhecer a Censura, que só será abolida em 1974.

²⁸⁷ Joaquim de Carvalho ob. cit., vol. II, p. 136 (sublinhado nosso).

²⁸⁸ Diz-nos Fernando Gil, filósofo português do século XX, que escolheu fazer a sua carreira de investigação e de professor em França, na Sorbonne (só regressou a Portugal após a Revolução de 25 de Abril de 1974): «Uma espécie de revisionismo difuso preferiria esquecer que numa tradição de descoberta e inovação a liberdade de pensamento e de experimentação é uma *condição absoluta* da produção efectiva de conhecimento [...]. O mesmo revisionismo queria também esquecer que um forte controle político é uma constante da história de Portugal desde o Sto. Ofício, excepção feita dos cem anos que se seguiram à Revolução Liberal e dos últimos vinte e cinco. E esquecer por fim que a carência de liberdade muitas vezes se desdobrou em rupturas de continuidade que são a causa mais imediata e crónica do atraso português» (sublinhado nosso). Conferência pronunciada por Fernando Gil com o título «A Universidade e o Conhecimento» na Reitoria da Universidade de Lisboa, no âmbito do Colóquio organizado pela Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, «Da Ideia da Universidade à Universidade de Lisboa», realizado entre os dias 29 e 30 de Novembro de 1999. Disponível em:

<http://cie.fc.ul.pt/seminarioscie/universidade/fgil.htm>, consulta a 2 de Junho de 2005.

²⁸⁹ Decreto de 31 de Março e Portaria de 5 de Abril de 1821. Cf. Afonso Praça, ob. cit., p. 275. Mais adiante comenta: «Se até à revolução liberal de 20 não estivemos sujeitos ao ensino dos jesuítas, só então começaram a nos aliviar da censura e da Inquisição. Ora, a Filosofia só pode crescer e desenvolver-se acalentada ao seio de todas as liberdades, ao sol esplêndido da civilização, do trabalho, da boa fê, da franqueza e de todas as virtudes morais e sociais». *Idem*, p. 277. Isto considerava Afonso Praça, corria o ano de 1869, data da publicação da obra que temos vindo a referenciar.

A ideia de debate, discussão, crítica, foi sendo elidida da prática política e cultural. A este respeito, é significativo o modo como o próprio termo «discutir» nos aparece em Álvaro Ribeiro, filósofo que procura recuperar uma linha de pensamento e de ensino filosófico de cariz nacionalista e aristotélico, numa obra de 1961, intitulada *Estudos Gerais* (que o autor dá a entender no Prefácio corresponder a um projecto malogrado de reforma dos estudos). O termo «discutir» aparece conotado, não com o livre pensamento e a argumentação racional, com a *discussão racional*, mas com um processo que pode conduzir à «humilhação» e que, nessa medida, deve ser evitado²⁹⁰. A demonstração e argumentação lógica, a Lógica ou a Dialéctica, não devem ser confundidas com procedimentos de argumentação racional no quadro de um confronto crítico ou de uma discussão racional. Considera mesmo que «todas as tentativas de corrigir a acepção pejorativa que merecem as palavras «crítica» e «polémica» recaem em definições artificiosas e insubstantes»²⁹¹.

A situação do ensino da Filosofia, no contexto político e cultural que temos vindo a dar conta, foi-se perpetuando através do compêndio de Genovesi. A pretensa inovação no ensino da Filosofia em 1772, associada ao eclectismo inovador do século XVIII através da adopção do compêndio de Genovesi, em 1773, articulada com a ausência de condições para um ambiente filosófico estimulante e dinâmico, acabou por conduzir à persistência de Genovesi no ensino da Filosofia para além do que podemos considerar como razoável. Em meados do século XIX, mantinha-se como a única referência no ensino liceal e começará, apenas por essa altura, a sofrer as primeiras críticas. Dele dirá Silvestre Ferreira:

²⁹⁰ «Manda a civilidade conter o ímpeto polémico, usar de formas evasivas, delicadas e subtis que pacifiquem, agradem e contentem no momento em que esclarecem o bom entendedor. Não é aconselhável perder a simpatia de alguém pelo exercício inoportuno da contradição. Em vez de replicar de momento, mais vale fixar mentalmente o juízo de valor, pensar o silogismo que possivelmente o enquadre, meditar nas motivações que da pessoa que ora interessa convencer, e construir o silogismo contrário. Sem pressas e em dias distanciados, far-se-á a demonstração de uma das premissas, depois a da outra, tendo o cuidado de esconder a conclusão que o tempo faça surgir na alma sincera *de quem não foi humilhado pela obrigação de discutir*» (sublinhado nosso). Álvaro Ribeiro, *Estudos Gerais*, Lisboa, Guimarães, 1961, p. 63 (sublinhado nosso).

²⁹¹ *Ibidem*, p. 78.

«[...] insignificante Compêndio que há mais de meio século, em vez de desenvolver, entorpece ou perverte a nascente inteligência da Mocidade Portuguesa, sendo o seu único merecimento o tê-la preservado do tenebroso barbarismo dos Heraclitos de Alemanha e da brilhante fantasmagoria dos de França»²⁹².

Se nos finais do século XVIII, a opção por Genovesi se podia considerar fruto de um gesto inovador, a sua permanência em meados do século XIX, já não era senão mera tradição escolar ancilosada, resultado de imobilismo e estagnação.

5. As reformas pós-pombalinas e a desvalorização do ensino secundário

As reformas pós-pombalinas não valorizaram os estudos filosóficos²⁹³, mas também não se regista um comportamento activo ou sistematicamente destrutivo que lhes tenha sido dirigido especificamente. No geral, a instrução pública irá passar por um período atribulado, marcado por uma forte reacção à Reforma de Pombal, e por uma incapacidade em reformar organicamente os diferentes graus de ensino. Segundo Barroso, durante o reinado de D. Maria I, ter-se-ia privilegiado o que se poderá considerar como uma via do «ensino secundário curto», mais abrangente e dando resposta a necessidades de carácter mais pragmático, perante as quais a disciplina de Filosofia não seria premente. É também nesta perspectiva que se regista um incremento da instrução elementar,

²⁹² Silvestre Pinheiro Ferreira, *Filosofia Geral* (1839), *apud* Afonso Praça, ob. cit., p. 258. Neste passo, comenta Afonso Praça: «Pelo que me pertence nem esta vantagem lhe encontro. Preferia, sem dúvida, a Filosofia Alemã do tempo à insuficiência e inexactidão das doutrinas de Genovése». *Ibidem*, p. 58.

²⁹³ Por morte de D. José, em 1777, sobe ao poder D. Maria I. No seu reinado teria havido um retrocesso em relação ao ensino secundário o que se teria naturalmente repercutido na disciplina de Filosofia. Segundo Nóvoa constatamos neste período «uma regressão no que diz respeito ao ‘ensino secundário’; um ligeiro aumento das classes de gramática latina; e um forte incremento do ‘ensino elementar’» A. Nóvoa, ob. cit., p. 184. Bento Farinha e Francisco Marrocos, professores reais de filosofia criticam asperamente as reformas pós-pombalinas o que é compreensível, segundo Nóvoa à luz da Resolução Real de 1779. Para Nóvoa: «Estes dois autores personificam a corrente maioritária no seio dos reformadores pombalinos, até 1771, segundo a qual a prioridade deve ser dada ao ensino da filosofia, da retórica e do grego em detrimento do estudo da gramática latina e, sobretudo da aprendizagem da leitura e da escrita». *Ibidem*, p. 54.

um enfraquecimento dos estudos filosóficos de nível superior, uma diminuição do número de professores de Filosofia no ensino médio. Segundo dados de Nóvoa, comparando o «número de classes reais durante o período pombalino e à época de D. Maria» notamos que há uma diferença percentual de -59,4% entre o plano de 1772 com o suplemento de 1773 e a lista de 1779, no que diz respeito aos professores de Filosofia, de Retórica e de Grego²⁹⁴. Trata-se do único grupo em que há diminuição, visto que os professores de Gramática Latina sofrem um aumento de 5,0% e os Mestres de Ler e Escrever um expressivo aumento de 49,6%²⁹⁵. São indícios claros de falta de investimento na disciplina e no saber filosóficos. O ensino da Filosofia, no nível médio, a julgar pela diminuição de professores nomeados, não só não sofreu incremento, como se pode considerar ter sofrido uma regressão. Serão duas as ordens de razões, embora ligadas, que explicam esta situação:

- 1) uma opção de política educativa;
- 2) uma razão económica.

A opção de política educativa pelo incremento do ensino elementar em detrimento do ensino secundário traz consequências a nível do ensino escolar de Filosofia, que só tem lugar nesse grau de ensino. Ao mesmo tempo, a necessidade de não onerar o erário público torna-se mais sensível no ensino das disciplinas mais selectivas ou de carácter menos utilitário, onde se inclui a de Filosofia. Na base da diminuição de professores, segundo Nóvoa, estava claramente uma razão de ordem económica, quer dizer, a impossibilidade de o erário público suportar classes de «2, 3 ou 4 estudantes»²⁹⁶. É por esta altura que o primeiro professor régio de Filosofia, Bento de José de Sousa Farinha, será, juntamente com outros, aposentado com metade do vencimento, retornando o ensino às mãos dos religiosos, o que também onera menos o erário público. Como informa igualmente Marrocos, professor régio de Filosofia, referindo-se à Reforma de D. Maria, de 1779:

²⁹⁴ Cf. A. Nóvoa, ob. cit., p. 183.

²⁹⁵ Cf. Rómulo de Carvalho, *História do Ensino em Portugal*, p. 489.

²⁹⁶ António Nóvoa, ob. cit., p. 182.

«As aulas de Filosofia passarão quase todas às Corporações Religiosas com 80\$000 réis d'ordenado na Corte e 60\$000 réis nas mais partes do Reino, dos quais percebe o Mestre 20\$000 réis que lhe dá o Convento [...]»²⁹⁷.

Esta alteração a nível dos professores com responsabilidade na leccionação da disciplina não acarretou, do ponto de vista oficial, alteração de programas, método ou compêndio.

Até 1836, data da Reforma de Passos Manuel, os estudos filosóficos permanecem sob a orientação determinada na Reforma de 1772. Não é um período de tempo para desprezar, mesmo admitindo dificuldades no seu ensino e que longevidade e estabilidade possam significar estagnação. Não há investimento na instrução secundária, nem aumenta o número de professores de Filosofia.

Em 1836, com a criação do Liceu, nome prestigiante para os edifícios próprios para o ensino secundário, inaugura-se um novo espaço e uma nova concepção do tempo escolar: as antigas aulas dispersas convertem-se em disciplinas, submetidas a um horário semanal de acordo com um plano de estudos e num mesmo local. No entanto, apesar da sua importância histórica, a reforma de Passos Manuel teve uma aplicação bastante irregular e ficou muito aquém das determinações legislativas. Como afirma Barroso:

«De um ponto de vista legal, a organização dos liceus vai conhecer um longo período de instabilidade e indefinição entre 1836 e 1894/95, altura em que a “reforma de Jaime Moniz” (decreto de 22 de Dezembro de 1894, regulamento de Agosto de 1895, e respectivos programas com o decreto de 14 de Setembro) estabelece, pela primeira vez, uma unidade orgânica e funcional para os estudos secundários realizados nos liceus»²⁹⁸.

Independentemente das dificuldades organizacionais do ensino, a disciplina de Filosofia não perde estatuto curricular e sofrerá várias reformulações programáticas. Sublinhemos a de 1836 e a de 1844. Na primeira, o ensino deverá fazer-se sob influência do pensamento francês, das filosofias de Condillac e de

²⁹⁷ Santos Marrocos, ob. cit., p. 524.

²⁹⁸ João Barroso, ob. cit., p. 164.

Destutt de Tracy; na segunda, o eclectismo francês cousiniano fará oficialmente entrada nos programas de ensino em Portugal. Apesar destas alterações programáticas, que implicam abordagens tão diversas, quer entre si quer em relação a Genovesi, este parece continuar a ser o compêndio de referência. Nesta circunstância, a sua permanência, a sua invulgar longevidade, poderá ser explicada mais por uma situação de dificuldades na reforma geral dos estudos secundários do que por méritos reconhecidos.

6. Redução dos estudos filosóficos ao ensino secundário

Em 1791, já depois da queda do Marquês de Pombal e reinando D. Maria I, a cadeira do primeiro ano do Curso Filosófico da Faculdade de Filosofia, denominada Filosofia Racional e Moral, que compreendia Prolegómenos Gerais de Filosofia, História da Filosofia, Lógica, Metafísica, Moral²⁹⁹, retorna ao Colégio das Artes, ficando o curso superior de Filosofia amputado e os estudos filosóficos desfigurados³⁰⁰. O desaparecimento da Metafísica, da História da Filosofia ou da Lógica de um curso de Filosofia só pode significar a eliminação da Filosofia como actividade especificamente cognoscitiva, como actividade de problematização e de fundamentação. Como afirma Carrilho, assistimos à «transformação da Faculdade de Filosofia numa Faculdade totalmente virada para as ciências naturais»³⁰¹. Como lemos já em Adolfo Coelho:

«A carta régia de 24 de Janeiro de 1791 eliminou o ensino da filosofia racional e moral da faculdade de filosofia da Universidade de Coimbra, e incluiu-o no Colégio das artes; naquela faculdade era criada uma cadeira de botânica e de agricultura, que mais tarde se cindiu em duas, uma de botânica, outra de agricultura. Ficavam pois os estudos filosóficos, propriamente ditos, excluídos do quadro do ensino superior e operada neste completa separação entre as ciências da natureza e ciências do espírito. Nos estudos

²⁹⁹ Cf. Rómulo de Carvalho, p. 479.

³⁰⁰ Cf. Adolfo Coelho, «O ensino historico, philologico e philosophico em Portugal até 1858», in *O Instituto*, vol. XLVII, n.º 8, 1900, p. 457.

³⁰¹ Cf. M. M. Carrilho, ob. cit., p. 201.

menores (instrução secundária) estavam exclusivamente representadas estas últimas, salvo algum caso excepcional»³⁰².

Rómulo de Carvalho não refere explicitamente esta situação, mas, quando se refere novamente à Faculdade de Filosofia a propósito da análise do estado do Ensino Superior após a queda de Pombal, já não considera a existência da cadeira de Filosofia Racional e Moral mas apenas as de História Natural, Física e Química. Os estudos filosóficos «propriamente ditos», quer dizer, a Metafísica, a Lógica, a Moral, a História da Filosofia, ficam confinados ao ensino não superior, associados às Humanidades e obrigatórios para o ingresso em qualquer curso universitário. Trata-se de um *deslocamento* que criou uma situação singular: os estudos filosóficos superiores circunscrevem-se, afinal, ao que podemos designar ainda como Filosofia Natural, mas que incluía a Física como ciência experimental, na sequência da revolução científica europeia dos séculos XVII e XVIII, que se vinha a constituir como campo epistemológico independente, e os estudos filosóficos não superiores congregam as áreas filosóficas tradicionais (Metafísica, Lógica, Moral). Não se trata simplesmente de um «recuo da metafísica», na expressão de Calafate, que se submete «aos novos cânones do conhecimento onde impera o sensismo e o experimentalismo» e que é considerada, por exemplo, em António Soares Barbosa, quer como parte da Lógica quer como parte da Física³⁰³, mas da sua completa *erradicação* do Ensino Superior. Podemos considerar, assim, que o projecto anunciado em 1772, nos Estatutos da Universidade de Coimbra, de «produzir» filósofos «dignos das Luzes» é liquidado definitivamente quando, em 1791, pela carta régia de 24 de Janeiro, se elimina a cadeira de Filosofia Racional e Moral da Faculdade de Filosofia, transitando para o Colégio das Artes e sendo substituída por uma cadeira de Botânica e Agricultura. Teria sido mais uma tentativa para eliminar quaisquer resquícios da antiga Metafísica, substituindo-a por uma ciência natural? Encontramos Avelar Brotero, representante de um

³⁰² *Ibidem*, p. 201.

³⁰³ Cf. Pedro Calafate, *ob. cit.*, p. 131.

naturalista mecanicista, regressado a Portugal em 1790, «professor da Faculdade de Filosofia de Coimbra, regendo as cadeiras de Botânica e Agricultura [...], em 1793, fruto das suas aulas na Faculdade, dar ao lume *Princípios de agricultura filosófica*»³⁰⁴.

Como explicar esta situação? Trata-se do resultado de uma identificação *tout court* entre a denominada Filosofia Moderna e a Filosofia Natural, entre o todo (a Filosofia) e a parte (a Física ou a Botânica), traduzindo a indefinição do estatuto epistemológico da Física Experimental ou dos novos saberes emergentes e a dificuldade correlativa de definição do campo filosófico, num tempo de profundas mudanças e de renovação da Filosofia, das ciências e das suas mútuas relações³⁰⁵? Tratar-se-á de uma solução radical para a incapacidade de encontrar professores capazes de substituir a «falsa metafísica» pela «verdadeira metafísica»³⁰⁶? Influência do pensamento dos fisiocratas associado a um utilitarismo estreito³⁰⁷?

Paralelamente, diminuiu o número de professores de Filosofia no nível médio de ensino, como vimos, o que indicia falta de investimento na disciplina e no saber filosófico. No geral, e independentemente da viragem na política educativa no reinado de D. Maria I, representada pelo incremento da instrução elementar, a instrução pública irá passar por um período atribulado, marcado por

³⁰⁴ Manuel Dias Duarte, *História da Filosofia em Portugal nas suas conexões políticas e sociais*, Lisboa, Livros Horizonte, 1987, p. 75.

³⁰⁵ Segundo Banha de Andrade, apenas os Estatutos da Universidade de Coimbra consideravam oficialmente Filosofia a Física experimental. Em estudo sobre o Iluminismo em Portugal, refere a dado passo: «P. Baptista fez escola na sua Congregação e foi seguido fora dela, sobretudo pela atenção que prestou às ciências experimentais, que inaugurou em 1757, na Real Casa de Nossa Senhora das Necessidades, antes de o discípulo P. Teodoro de Almeida assumir a responsabilidade de difundir as experiências como explicação concreta da cor, da luz, do calor, do movimento, etc. Embora se não possa subscrever a tese gratuita da primazia de inclusão de todas as matérias nos cursos filosóficos, a ele se deve a instituição da disciplina paralela (não complementar ou integrante), de Física experimental, que só os estatutos da Universidade de 1772 hão-de considerar, oficialmente, Filosofia» *Idem*, ob. cit., p. 641.

³⁰⁶ Pedro Calafate, ob. cit., p. 136-137.

³⁰⁷ O pensamento dos fisiocratas tem influência em Portugal principalmente no reinado de D. Maria. Podemos considerar estar face a um sinal da sua influência? Banha de Andrade em estudo sobre o iluminismo filosófico em Portugal dá-nos também uma indicação importante, embora muito vaga: «Com o livro de Vernei intensifica-se o movimento já com características propriamente iluministas, de propósitos aglutinadores e o máximo desprezo pela Escolástica, feição marcadamente retórica, de simplificação pedagógica e predomínio de atenção fixado na experimentação da Física e fomento da agricultura dos fisiocratas.» (A. A. Banha de Andrade, ob. cit., p. 665).

uma forte reacção à Reforma de Pombal e por uma incapacidade em reformar organicamente os diferentes graus de ensino. O ensino superior da Filosofia não se renovou e o de nível médio, a julgar pela diminuição de professores nomeados, não sofreu incremento. Entretanto, Genovesi foi permanecendo como manual de ensino. Está dado o primeiro passo para a existência de uma *filosofia escolar*, desenvolvendo-se no espaço da escola sob orientação de manuais de ensino estáveis, tendente à cristalização e perpetuação em formas didácticas e afastando-se da sua matriz filosófica e investigativa. Os estudos filosóficos de nível secundário só reencontrarão, *em simultâneo*, privilégio curricular e estabilidade programática com a Reforma Liceal de Pires de Lima, em 1947-48, durante o período do Estado Novo. Novamente e doravante, a Filosofia será disciplina obrigatória nos exames de admissão ao Ensino Superior, manterá o seu perfil de disciplina pré-universitária, o seu prestígio curricular e a estabilidade dos seus programas (manter-se-ão quase inalterados até 1974)³⁰⁸. A estabilidade será, assim, apenas condição para avaliar as consequências práticas de qualquer programa, não se constituindo, isoladamente, como um valor. O factor estabilidade tem de ser analisado de modo a que se possa distinguir entre estabilidade e mera estagnação.

Em 1836, a importante reforma de Passos Manuel, que cria os *liceus*, reforma os estudos e o programa de Filosofia, mas não provoca alterações no Ensino Superior. Como afirma Adolfo Coelho:

«A reforma de 1836 não estabelece nenhum ensino superior de filosofia propriamente dita (a faculdade de filosofia continuava a ser uma faculdade de ciências naturais apenas), nem de filologia, nem de geografia e de história»³⁰⁹.

Os estudos filosóficos só reencontrarão lugar no Ensino Superior, a par dos estudos históricos e filológicos, com a criação por D. Pedro V, em 1858, do Curso

³⁰⁸ Registam-se algumas alterações em 1954 e 1973. As alterações de 1954 foram pouco significativas e as de 1972 não tiveram tempo de ser concretizadas.

³⁰⁹ Adolfo Coelho, «O ensino historico, philologico e philosophico em Portugal até 1858», in *O Instituto*, vol. XLVII, n.º 8, 1900, p. 458.

Superior de Letras (vigorava, no ensino secundário, a reforma de Costa Cabral de 1844). A Filosofia reaparece no Ensino Superior, mas «de modo assaz tímido», como diz Gama Caeiro³¹⁰. Num currículo de cinco cadeiras, distribuídas por dois ou três anos, os estudos filosóficos reduzem-se a duas: as cadeiras de Filosofia Transcendente e de História Universal Filosófica³¹¹.

No «Relatório do Conselho Superior de Instrução Pública», publicado em 1886, o seu autor, Jaime Moniz, analisa criticamente o currículo do Curso Superior de Letras, considerando a imperiosa necessidade de o reformular:

«Existe no país um curso superior onde deve realizar-se o ensino vulgarmente dito literário, mas em tanta maneira deficiente em seu programa, tão desprovido de vantagens práticas em sua frequência, que já não suscita controvérsia a instante necessidade de o reorganizar abrindo-lhe espaçoso lugar no sistema da nossa instrução pública. A história pátria encadeada à história universal, a literatura grega e a latina professadas em um ano e desacompanhadas do conhecimento profundo das línguas clássicas, a literatura moderna com igual desfavor de tempo e sem o esteio seguro das línguas correspondentes, a lição filosófica reduzida a uma cadeira, e ainda outros defeitos e imperfeições, estão protestando em terra que não possui estabelecimento algum mais da mesma índole contra uma pobreza cuja descrição antes é obrigativo atenuar do que encarecer. E não menos doloroso: três anos de aplicação, três anos de fadiga, nenhuma

³¹⁰ Gama Caeiro, «Da Filosofia na Faculdade de Letras de Lisboa», *Revista da Faculdade de Letras*, Lisboa, Universidade Clássica de Lisboa, 1983, p. 19.

³¹¹ As outras cadeiras são História, Literatura Antiga e Literatura Moderna. Cf. Diário do Governo de 17 de Junho, n.º141 (in *Reformas do Ensino em Portugal*, Tomo I, vol.1. p. 222). No Regulamento (Diário do Governo de 26 de Setembro, n.º 226), considera-se, Artigo 1.º: «O Curso Superior de Letras, estabelecido pela Carta de Lei de 8 de Junho de 1859, tem por fim diffundir os conhecimentos de litteratura, da historia e da philosophia»; e no Art.º 2.º: O Curso Superior de Letras é constituído por cinco cadeiras, em que se ensina as disciplinas abaixo designadas:

Primeira cadeira – História pátria e universal.

Segunda cadeira – Litteratura latina e grega e introdução sobre as suas origens.

Terceira cadeira – Litteratura moderna da Europa, e especialmente a litteratura portugueza.

Quarta cadeira – Philosophia.

Quinta cadeira – Historia Universal philosophica.»

A Quarta e Quinta Cadeiras são leccionadas no segundo e último ano do Curso. No entanto, como se lê no Art. 33.º: «Aos alunos que quizerem frequentar como ordinários o Curso Superior de Letras em três annos poderão cursar no terceiro a philosophia».

valiosa esperança de futuro asseguram aos alunos, nenhuma habilitação especial conferem, nem sequer prometem»³¹².

Em 1886, Manuel Ferreira, professor de Filosofia, a propósito da publicação do «Relatório do Conselho Superior de Instrução Publica» pela «Revista de Educação e Ensino», da qual era redactor da Secção de Educação e Ensino, refere a reforma do Curso Superior de Letras como sendo «de uma necessidade inadiável», e justifica-a inclusivamente pelas consequências a nível da qualidade do Ensino Secundário:

«Dela depende a reforma da instrução secundária. O professor é o primeiro elemento do ensino e a secção das ciências morais e glotológicas dos liceus não tem professores nem escola normal onde se criem. Dar ao Curso Superior de Letras este destino é de uma urgência impreterível»³¹³.

O facto de não haver um curso superior de Filosofia e a incipiente formação filosófica proporcionada pelo Curso Superior de Letras manifestam a importância que acaba por ter no ensino liceal, independentemente dos problemas que esta situação coloca quanto à formação científica dos professores de Filosofia. Como afirma Deusdado, corria já o ano de 1896:

«O ensino filosófico proporcionado nestas instituições [Liceus] e o de uma cadeira do Curso Superior de Letras de Lisboa, constituem o único ensino de Filosofia pura dado em Portugal»³¹⁴.

Adolfo Coelho, em 1900, com agudeza e pertinência, considerará a situação singular de ausência de um Curso Superior de Filosofia e da remissão dos estudos

³¹² Relatório Geral do Conselho Superior de Instrução Pública, Imprensa Nacional, 1886, in Alberto Ferreira, *Antologia de Textos do século XIX*, vol. III, Lisboa, Instituto Gulbenkian de Ciência, 1975, p. 312-313.

³¹³ «Relatório do Conselho Superior de Instrução Publica», in *Revista de Educação e Ensino*, vol. 1, n.º 2, 1886, p. 59.

³¹⁴ Pinharanda Gomes, *A Filosofia Tomista em Portugal*, Documento estabelecido sobre um Ensaio de M.A. Ferreira Deusdado, Porto, Lello & Irmão, 1978, p. 83.

filosóficos para o ensino médio, de desvalorização do saber filosófico no quadro de uma concepção de cultura «ornamento do espírito», sinais de um utilitarismo estreito. Pergunta-se ironicamente Adolfo Coelho:

«Não bastavam para ornamento do espírito, e para o que delas houvesse que aproveitar para os usos da vida as noções ministradas nos estudos menores?»

Para logo concluir:

«Assim se exprimia o utilitarismo como se exprime muitas vezes ainda hoje»³¹⁵.

Os estudos filosóficos estão limitados a coroar uma «cultura geral», na linha do ensino das Humanidades dos Jesuítas, vantajosos para a formação do homem culto, mas sem o reconhecimento das suas virtualidades como investigação e saber produtivo. Estamos no âmbito de uma visão «ornamental» da cultura que, no que diz respeito à disciplina de Filosofia, a aproxima da Retórica e da Literatura, como uma mais-valia mas que *nada altera do ponto de vista do saber*. Numa perspectiva crítica que aproximamos desta, encontramos, em 1972, em entrevista dada a Trindade Santos, a posição de M. S. Lourenço relativa ao programa então em vigor (o de 1948/1954), considerando «que a sua [do programa] noção de Filosofia é mais ou menos de salão»³¹⁶. De um modo aparentemente paradoxal, podemos dizer que ao privilégio da disciplina de Filosofia num currículo humanista do ensino secundário, como acontecia em meados do século XX, corresponde uma visão fraca do seu papel enquanto investigação e saber autónomo.

Em 1901, o Curso Superior de Letras é reorganizado³¹⁷, tendo como uma das suas funções a preparação para o magistério de certas disciplinas do plano dos liceus e do próprio Curso Superior de Letras. No elenco das disciplinas liceais

³¹⁵ Adolfo Coelho, «O ensino historico, philologico e philosophico em Portugal até 1858», in *O Instituto*, vol. XLVII, n.º8, 1900, p. 461.

³¹⁶ J. Trindade Santos, ob. cit., p. 145.

³¹⁷ Decreto n.º 5 de 24 de Dezembro de 1901.

para as quais prepara encontramos a de Filosofia, a par da Geografia, Língua Latina, Língua Nacional, Língua Francesa, Língua Inglesa, Língua Alemã e História³¹⁸. No que diz respeito aos estudos filosóficos, substitui-se a Filosofia Transcendente pela Filosofia e a História Universal Filosófica dá lugar à História Pátria³¹⁹. Relativamente à nova cadeira de Filosofia esclarece-se:

«O estudo da Filosofia ocupa-se em especial da psicologia, da lógica (doutrina do conhecimento, metodologia geral, metodologia das ciências), da moral e da História da Filosofia»³²⁰.

Em 1911³²¹, na I República, é criada a Faculdade de Letras de Lisboa. Nas palavras de Gama Caeiro «criava-se na nova Escola um espaço próprio para os estudos filosóficos — o 6.º Grupo de Filosofia, constituído pelas seguintes cadeiras: Filosofia (Psicologia, Lógica e Moral); História da Filosofia Antiga, Medieval e Moderna; Psicologia Experimental; Estética e História da Arte»³²². No entanto, em 1926, após o derrube da I República, os estudos filosóficos perdem autonomia, integrando a secção de Ciências Histórico-Filosóficas³²³.

Joel Serrão, aluno da Faculdade de Letras, aluno desta reforma, corria o ano de 1939, acusa a «dispersiva iniciação por disciplinas que iam da Geografia Humana às matérias históricas e filosóficas», e de o Curso não estimular para a leitura das obras filosóficas na língua original³²⁴.

³¹⁸ Cf. Decreto n.º 5 de 24 de Dezembro de 1901, Artigo 1.º, 2.º.

³¹⁹ Cf. *Ibidem*, Art.º 2.º.

³²⁰ Cf. *Ibidem*, Art. 5.º.

³²¹ Decreto de 9 de Maio de 1911.

³²² Gama Caeiro, *Idem*, p. 19.

³²³ No entanto, esta perda de autonomia, segundo Gama Caeiro, acaba por ser «uma regressão mais aparente do que real». E continua: «Na verdade, o cunho predominantemente historicizante e de cultura geral do curso de Filosofia mantinha-se desde o primeiro plano de estudos, com a reforma de 1911: o aluno devia frequentar obrigatoriamente seis cadeiras de natureza filosófica contra catorze de várias outras — esse desequilíbrio seria ainda acentuado pela reforma de 1918, em que o número de disciplinas de âmbito alheio à especialidade do curso aumentava para vinte.» Gama Caeiro, *Idem*, p. 20.

³²⁴ Cf. Joel Serrão, in Prefácio a Vieira de Almeida, *Obra Filosófica*, vol. I, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1985, p. X.

Apenas a reforma de 1957, três décadas após a reforma de 1926, vem restituir ao curso de Filosofia a sua especialidade e a sua dignidade como investigação e saber autónomo³²⁵.

Durante quase um século, entre finais do século XVIII e última metade do século XIX, os estudos filosóficos foram circunscritos ao Ensino Liceal. Sem tradição autónoma no Ensino Superior, na medida em que a Filosofia na Idade Média consistia nos estudos propedêuticos à Teologia, *Philosophia ancilla theologiae*, só em meados do século XX a Filosofia encontra o seu espaço autónomo de ensino e investigação.

A história da disciplina de Filosofia no Ensino Secundário em Portugal deve ser vista na relação com a história dos estudos filosóficos de nível superior. O seu percurso institucional, apesar de algumas oscilações curriculares e de períodos de grande ataque e fragilidade (finais do século XIX e princípios do século XX), é de continuidade, mantendo-se sem interrupções no currículo de estudos desde a Reforma dos Estudos Menores de Marquês de Pombal, em 1772. No entanto, a importância da disciplina escolar de Filosofia, aferida tanto pela carga lectiva como pelas participações de filósofos na discussão pública acerca do seu ensino, particularmente no século XIX, deve também ser interpretada à luz da sua ausência ou da sua fraca presença no quadro do ensino superior.

O Ensino Secundário definia o espaço possível de ensino de Filosofia e em seu torno se concentrava a discussão acerca da Filosofia e do seu ensino. A falta de um espaço próprio de nível universitário para o ensino e investigação filosóficos não criava condições para o desenvolvimento do pensamento, para a criação de escola e para o confronto com o espaço filosófico europeu. Naturalmente, não obistou ao aparecimento de grandes vultos (que raramente precisam da escola ou até se dão mal com ela), como Antero, que tinha formação

³²⁵ Gama Caeiro refere Arnaldo de Miranda Barbosa, Professor da Universidade de Coimbra como o mentor desta reforma «que veio traduzir uma inflexão em novo sentido do trabalho filosófico nas Faculdades de Letras, com a autonomia do âmbito e a especialização dos estudos, e, bem assim, a criação de novas disciplinas como a "Introdução à Filosofia" (de carácter propedêutico), a "Ontologia e Antropologia Filosófica», a "Estética e Teoria de Artes", a "Axiologia e Ética" ou ainda, a ampliação de cadeiras semestrais para anuais, como a "História da Filosofia em Portugal"». Gama Caeiro, *Idem*, p. 26.

superior em Direito, ou Sampaio Bruno, que era autodidacta mas, certamente, teve consequências no desenvolvimento, qualitativo e quantitativo, do pensamento filosófico em Portugal³²⁶. Se a escola não é indispensável «aos que têm em si o fogo sagrado», ela não deixa de ser o modo institucional de uma cultura se desenvolver e transmitir³²⁷. E se não lhe incumbe formar génios, deve, no entanto, encontrar para eles um espaço de investigação e de ensino que possa ser estimulante. Na nossa cultura ocidental tem sido essa a vocação da Universidade.

O estatuto de disciplina de tradição nos estudos secundários não parece, assim, advir de um especial florescimento ou reconhecimento dos estudos filosóficos em Portugal. A importância que vai assumindo, inclusivamente no debate e nas polémicas sobre a instrução e o ensino no último quartel do século XIX, pode até ser interpretada como uma resposta a uma situação que podemos considerar de menorização a nível superior, ao mesmo tempo que a reflecte³²⁸.

³²⁶ Eduardo Lourenço, em referência à Geração de 70, ao seu contacto com a cultura europeia e ao seu projecto de *européizar* Portugal, comenta: «É difícil imaginar hoje o que teve de exaltante e de perverso esse contacto, literalmente miraculoso, *não filtrado por nenhuma recepção universitária digna desse nome*, na plêiade de literatos às portas de quem a Europa vinha bater com tanto fascínio e exigência.» (sublinhado nosso) Eduardo Lourenço, *Portugal como Destino*, Lisboa, Gradiva, 1999, p. 45.

³²⁷ Encontrámos esta expressão no relatório da «Comissão do projecto de reforma do ensino secundário» publicado em Diário de Governo de 2 de Junho de 1913. Era Presidente e relator Adolfo Coelho. A dado passo, referindo-se ao problema da inserção do estudo do Grego no currículo liceal lemos: «O grego só prosperou entre nós num curto período, na primeira metade do século XVI. Fomos dos primeiros a ter uma imprensa de tipo grego (em Santa Cruz de Coimbra); o flamengo Fabrício explicava então Homero na própria língua helénica. No século seguinte já em Portugal não havia tipos gregos nas imprensas. O modo como o Grego veio a figurar na reforma pombalina deu-lhe a morte, em vez de o fazer reviver. Contentemo-nos com o latim e esta língua num dos seis cursos [curso clássico e curso moderno] que os tempos exigem para a nova cultura. O grego ficará para um escol, que, feita a primeira iniciação escolar, no liceu, e talvez continuada na faculdade de letras, poderá continuar como autodidacto os seus estudos helénicos, como autodidactos têm sido os que nos últimos tempos têm aprendido a língua de Platão, entre nós. *Não suponhamos que a escola é indispensável aos que têm em si o verdadeiro fogo sagrado*» (sublinhado nosso), Diário do Governo, n.º 127 de 2 de Junho de 1913.

³²⁸ Respondemos de algum modo ao «enigma» do ensino da Filosofia em Portugal formulado por Carrilho em *O Saber e o Método?* «É sem dúvida um dos maiores ‘enigmas’ portugueses o do ensino da filosofia em Portugal: é que havendo entre nós ensino da filosofia sem interrupção desde a reforma pombalina (1772) até aos nossos dias, se foi constituindo uma cultura secundária de filosofia, de certo modo autónoma, espessa, compendial, por vezes até ‘moderna’ que se alimenta mais de intenções pedagógicas, sociais e escolares do que de uma vocação propriamente filosófica e que sempre se mostrou insensível, ou mesmo imune, ao que em Portugal houve de pensamento filosófico». (M. M. Carrilho, *O Saber e o Método*, Imprensa Nacional-Casa da Moeda, Lisboa, 1982, p. 137) Como também afirma Fernanda Henriques, na sequência de Fey, «Esta situação, de que gostaria de relevar, antes de tudo, o aspecto positivo de representar que a tradição de ensinar Filosofia em Portugal no secundário é velha de mais de dois séculos, tem, certamente, também em si, uma das raízes responsáveis pelas características da produção filosófica entre nós e por uma dimensão de isolamento e secundaridade que, mais ou menos, acompanharam o ensino da Filosofia naquele nível de escolaridade». Fernanda Henriques, «Filosofia,

Em qualquer circunstância, o seu prestígio no Ensino Secundário não deixa também de ser sinal da importância que lhe é atribuída para a formação do aluno, duplamente perspectivada sob os pontos de vista moral e intelectual. O perfil do aluno pré-universitário não dispensa uma formação, mais do que informação, considerada filosófica. Independentemente dos ataques que vão sendo dirigidos ao programa e, por esta via, à disciplina de Filosofia em finais do século XIX, a Filosofia, enquanto objecto de ensino, parece nunca ter perdido totalmente a auréola prestigiante que transporta desde a Idade Média. A excepção de 1905, em que ficará reduzida a uma aula semanal para os alunos de Letras, não será outra coisa senão uma excepção sem história.

O ensino liceal da Filosofia, sem uma fonte de actualização no quadro institucional do Ensino Superior, tende a cristalizar-se em formas compendiárias. Esta contingência permite-nos considerar a existência de uma filosofia que pode ser justamente apelidada de «filosofia escolar», na medida em que se afirmou pelo seu percurso no âmbito do espaço dos liceus, numa situação programática que oscilou entre as dificuldades de comunicação com a produção filosófica nacional ou internacional, a extrema permeabilidade a determinados movimentos filosóficos, como o Positivismo, que influenciou o programa de 1905, até ao enquistamento que encontramos em 1974.

As Reformas Pombalinas, criando os Estudos Menores e valorizando neles a aula de Filosofia, não criaram uma situação de ruptura. O saber filosófico vivia uma situação de conflitualidade, mas nunca esteve em causa o seu papel na formação do escol que frequentava os estudos propedêuticos ao Ensino Superior. A grande novidade situa-se a nível do Ensino Superior, com a criação de uma Faculdade de Filosofia. No entanto, a incapacidade de reestruturação do pensamento filosófico segundo os modelos emergentes da Modernidade, acabou por gerar duas situações negativas e com consequências no futuro: a ausência de

investigação filosófica a nível superior e a sua incapacidade de renovação no Ensino Secundário.

Capítulo 2 – A disciplina de Filosofia: entre o prestígio e a decadência (de 1895 a 1926)

1. A Reforma de Jaime Moniz: a contradição entre a importância da disciplina e a sua situação curricular (1894-95)

O discurso de Jaime Moniz de 22 de Dezembro de 1894, que elucida os pressupostos da nova reforma, é por demais significativo relativamente à situação do Ensino Secundário e ao que urge fazer. Inicia-se precisamente com o seguinte diagnóstico:

«O estado lastimoso do ensino secundário em Portugal não pode continuar. É mister pôr termo à situação a que ele desceu porque assim o requerem numerosas e importantes vantagens. Tudo está exigindo que se obvie, sem mora, à ruína de uma função social, cujo valor elevadíssimo ninguém desconhece. Com o direito das novas gerações casa-se aqui o da cultura geral do espírito, e até o decoro da nação»³²⁹.

Para Jaime Moniz e para o Governo que o incumbiu desta reforma, é preciso impedir a «decadência» do Ensino Secundário o que, neste caso, não é mera retórica, mas corresponde a uma situação de reconhecida degradação da instrução secundária³³⁰. Isso exigirá, para além de conhecimentos acerca do modo como outros países resolveram este problema (Jaime Moniz conhecia e foi fortemente influenciado pelo modelo germânico), a consciência lúcida das condições do país em ordem a uma definição clara das finalidades do Ensino Secundário, em função das quais se determinará o currículo. O esforço de Jaime Moniz e o êxito da sua Reforma fazem com que consideremos estar perante um segundo nascimento do Ensino Secundário após a criação dos Liceus em 1836. O

³²⁹ Decreto n.º 2 de 22 de Dezembro de 1894 publicado no Diário do Governo de 24 de Dezembro, n.º 202.

³³⁰ «O sector do ensino secundário que, apesar dos esforços empreendidos em 1836 e 1860, nunca chegara a possuir uma organização comparável com o funcionamento regular e racional que caracterizava os sistemas educativos de outros países europeus, entrou definitivamente em crise a partir da década de 70, envergando por uma profunda decadência que culminou nas desastrosas reformas dos finais dos anos 80» Cândida Proença, *A Reforma de Jaime Moniz*, Lisboa, Colibri, 1997, p. 235.

Ensino Secundário a partir da Reforma de 1894-95, tê-la-á sempre como referência.

A Reforma de Jaime Moniz unifica o Curso Complementar, acabando com a divisão curricular, que vigorava desde a Reforma de 1880, entre os Cursos de Letras e de Ciências. A disciplina denominada «Filosofia» é leccionada durante dois anos, Classes VI e VII, com a mesma carga horária: 2 horas por semana. Comparando com a reforma anterior, vemos que o alargamento para dois anos não significou aumento da carga horária da disciplina. No total, significa uma hora de redução, comparando com a situação nas duas últimas reformas anteriores (as de 1886 e de 1888). Ao mesmo tempo, verificamos que é, no total das disciplinas, a que detém menor carga horária, a seguir a Geografia. A disciplina de Filosofia ocupa um lugar modesto no currículo, embora, neste caso, isso não possa ser atribuído a qualquer orientação positivista do seu autor (o Positivismo dominava já largamente os sectores mais intelectualizados da sociedade) ou a uma orientação pragmática e utilitária dos princípios da Reforma. Jaime Moniz cursou Direito, tendo desenvolvido o seu pensamento nas áreas da Literatura, da Filosofia, da História, da Pedagogia. Concorreu a professor do Curso Superior de Letras, em 1863, passando a dedicar-se aos estudos na área da pedagogia³³¹. Filosoficamente, Moniz é considerado idealista (neokantiano),³³² mas destacou-se fundamentalmente pelas suas intervenções no campo da Pedagogia, «de que passaria a ser considerado o maior especialista da sua época, sendo mesmo apontado como o introdutor da pedagogia científica em Portugal»³³³. Autor de uma das mais consistentes e estruturadas reformas do Ensino Secundário em Portugal, filósofo e pedagogo, esforçou-se por organizar um plano de estudos equilibrado e realista, levando em linha de conta as condições materiais do país. A Reforma do Ensino Secundário de 1894-95, que leva a cabo, também com a

³³¹ Cf. Cândida Proença, ob. cit., p. 180.

³³² Cf. Pinharanda Gomes, *A Filosofia Tomista em Portugal*, Documento estabelecido sobre um Ensaio de M.A. Ferreira Deusdado, Porto, Lello & Irmão, 1978, p. 13. Pinharanda Gomes reconhece inclusivamente a sua influência sobre Deusdado, de quem foi professor e que teria, inicialmente, aderido a Kant sob influência do seu magistério.

³³³ Cândida Proença, ob. cit., p. 179.

participação de Adolfo Coelho, filólogo e humanista, aumenta o número de horas de trabalho por semana num curso complementar único (27 contra o máximo de 17½ na reforma anterior de 1888), procura conciliar as exigências de uma formação clássica humanista (importância das línguas portuguesa e latina) com as de uma formação moderna (importância das línguas vivas e das ciências).

Centrando o objectivo fundamental do Ensino Secundário «no desenvolvimento do espírito dos alunos», procura o equilíbrio entre uma formação científica moderna e uma formação humanista clássica, entre a dimensão formativa e informativa, entre o valor formal dos conhecimentos e o material:

«A posse de dada qualidade e quantidade de conhecimentos é necessária. Tão errada se demonstra a doutrina que rejeita o valor formal da instrução secundária, comprazendo-se na pura materialização do ensino, como se prova falsa a teoria que procura substituir-lhe uma exclusiva ginástica de faculdades intelectuais, folgando de estreitar-se ao inane formalismo didáctico. Não há metódica e verdadeira aquisição de disciplinas desprovida de eficaz correlação com a mentalidade de quem as aprendeu, nem pode existir formatura do espírito por simples apropriação de multiforme ignorância»³³⁴

Jaime Moniz procurará uma organização curricular que se afirme pela superioridade da sua organização e fundamentação filosófica e psicopedagógica, e que não seja simplesmente a tradução escolar de uma luta que decorria noutro palco. Como afirma:

«Nos dias que vão transcorrendo, a escolha dos conhecimentos componentes da instrução secundária franqueia campo a uma luta geral entre os representantes das diversas escolas apostadas a ditar a lei na matéria. O antigo e o moderno saem à estacada. As ciências disputam a primazia outorgada às letras. O número de disciplinas com pretensões à eleição recresce. Contra o saber que se diz puro peleja o saber que se chama utilitário»³³⁵.

³³⁴ Decreto n.º 2 de 22 de Dezembro de 1894 publicado no Diário do Governo de 24 de Dezembro, n.º 202.

³³⁵ *Ibidem*.

A partir de meados do século XIX e grande parte do século XX, o debate acerca do quadro da organização curricular do Ensino Secundário deixava-se analisar a partir de um conflito entre, por um lado, Humanidades ou Letras e, por outro, Ciência e Técnica. Simultaneamente, o primeiro pólo era associado à tradição e o segundo ao progresso. O pensamento positivista, com forte expressão a partir do último quartel de oitocentos, terá tendência para pugnar por um ensino científico e utilitário, e acrescentará, neste pleito, um ataque feroz à disciplina de Filosofia (pelo menos, aos moldes em que decorria o seu ensino). A Filosofia sofre duplamente: como saber e como disciplina escolar. É principalmente a Metafísica e o verbalismo que são alvo dos mais ferozes ataques. Ramalho Ortigão, nas *Farpas*, tece apreciações cáusticas e demolidoras ao ensino e, particularmente, ao ensino de Filosofia; Teixeira Bastos, positivista, polemiza com Agostinho de Carvalho, eclético, em resposta à conferência proferida por este em 1883, na «Associação dos Jornalistas e Escriitores Portugueses», sobre *A Reforma do Ensino da Philosophia nos Lyceus*³³⁶. Em 1871, também Adolfo Coelho tinha apresentado a conferência *A Questão do Ensino*, a 19 de Junho, no âmbito das Conferências do Casino, cujo teor crítico teria despoletado o processo de proibição das restantes conferências programadas. No entanto, apesar da crítica impiedosa e demolidora que aí teceu ao ensino da Filosofia, Adolfo Coelho nunca colocou em causa a importância da Filosofia no Ensino Secundário. Como lemos em «A questão do Ensino», publicada um ano depois, antes de passar à crítica ao estado actual do ensino da Filosofia e de zurzir no compêndio de Sousa Dória:

«Qual a matéria de ensino? [...] O ensino deve ter por matéria a totalidade dos ramos de conhecimentos teóricos e práticos, porque não há um só desses ramos que, bem estudado, não possa servir os fins do ensino.

«Não falarei da filosofia, cuja importância é logicamente indiscutível»³³⁷.

³³⁶ Cf. M. M. Carrilho, *Razão e Transmissão na Filosofia*, p. 238-239; Eduardo Fey, ob. cit., p. 49.

³³⁷ Adolfo Coelho, *A Questão do Ensino*, Porto, 1872, p. 19.

Decorridos 23 anos, Adolfo Coelho participará activamente na Reforma do Ensino Secundário de 1894-1895, tendo sido, nomeadamente, o autor do programa de Português³³⁸.

Jaime Moniz, o autor da reforma e do programa de Filosofia³³⁹, tem consciência de que a inclusão da Filosofia no currículo do ensino secundário não é pacífica. As observações que acompanham o programa dão conta de modo implícito desta situação. A disciplina de Filosofia precisa de se justificar curricularmente:

«Importa muito realizar com rigor os fins da inclusão desta disciplina no plano secundário. Só deste modo a mesma inclusão é de direito e proveitosa, e se desfazem as objecções opostas com pertinácia em seu desfavor»³⁴⁰.

A justificação da disciplina de Filosofia nos estudos secundários, que Jaime Moniz apresenta, entra em linha de conta com o seu valor formativo, intelectual e moral, e com o seu conteúdo material. À disciplina de Filosofia cabe a função de atribuir unidade a todo o ensino e educação secundárias. De tal modo que, inclusivamente, os conteúdos de ensino das outras disciplinas podem ser ponto de partida para o trabalho filosófico. Dando indicações sobre o modo de leccionação na disciplina, convida o professor a que:

³³⁸ Cf. Quadro inserto em Cândida Proença relativo às disciplinas, autores dos programas e autores das observações respectivamente, tendo como fontes o *Diário de Notícias*, de 23 de Agosto de 1895 e o *Jornal do Comércio*, de 24 de Agosto, de 21 e de 23 de Setembro de 1895 (Cândida Proença, ob. cit., p. 289).

³³⁹ Segundo o que apurámos, trata-se do único caso em que conhecemos sem ambiguidade o autor do programa de filosofia constando de documentos oficiais e tendo sido dado conhecimento público. Encontrámos na nossa actividade de pesquisa no Arquivo Histórico do Ministério da Educação um documento manuscrito assinado por Augusto Reis Machado constando de uma proposta de programa nos termos exactos do que virá a ser publicado na legislação de 1935, pelo que lhe atribuímos a autoria do programa de 1935. Nos outros casos, não conhecemos de fonte segura o autor dos programas aprovados. Esta situação de anonimato parece coadunar-se com as características de um documento que deve ser entendido como estando acima de polémicas e cujo destino deve ser o cumprimento das suas determinações. A autoridade parece ser tanto mais eficaz quanto mais puder aparecer investida de universalidade e acima de particularismos. O anonimato será, neste sentido, a garantia de que a autoridade é a única voz.

³⁴⁰ Decreto de 14 de Setembro, publicado no Diário do Governo n.º 208, de 16 de Setembro de 1895, *Observações ao Programa de Filosofia*.

«[...] tome auxílio, quando se ofereça ensejo, nos elementos fornecidos pelos outros trabalhos escolares, o que não será difícil nem raro, visto como *todas as disciplinas do plano convergem para a filosofia, e nenhuma deixa, afinal, de enviar os seus ramos a enlaçarem-se com ela*. A gramática ocupa-se das noções enquanto são expressadas por palavras; a lógica ocupa-se das noções em si mesmas. A matemática, restrita aos domínios da grandeza, é a aula primária da lógica. A parte étnica da literatura e da história relaciona-se com a psicologia e a moral; e assim por diante».³⁴¹

A Filosofia, concebida como «ciência dos princípios e do dever», ao modo kantiano, deve ser «o remate e a coroa, a síntese e a explicação final de toda a educação secundária», conferindo a todas as disciplinas «unidade superior». Saber do espírito, é com ela que os alunos podem ter a «ideia das forças que movem o mundo humano a par da ideia, adquirida em outras disciplinas, das forças que movem o mundo físico». Ao mesmo tempo, permite que possam «*exercitar o pensamento* [...] insistentemente volvido para o estudo dos fenómenos externos e materiais, na observação dos fenómenos internos e psíquicos». É através deste exercício *disciplinador* que se completa o «desenvolvimento de importantes funções intelectuais e morais»³⁴².

Quer de um ponto de vista da teoria da organização curricular, quer do ponto de vista da formação do aluno, na dupla perspectiva intelectual e moral, a Filosofia mostra-se indispensável: é por ela que o plano de estudos ganha unidade, que o aluno completa a sua formação intelectual e moral desenvolvendo hábitos de reflexão introspectiva. Não pode, por isso, ser acantonada na área das Letras ou de uma formação clássica humanista.

Neste contexto, seria coerente um aumento da carga horária e um lugar no currículo em consonância com o reconhecimento oficial da sua importância no plano de estudos. No entanto, o que encontramos é um aumento na extensão do programa, para uma carga horária que podemos considerar equivalente ao programa anterior de 1888. É verdade que aumentam os anos em que é leccionada

³⁴¹ Decreto de 14 de Setembro, publicado no Diário do Governo n.º 208, de 16 de Setembro de 1895, sublinhado nosso.

³⁴² *Ibidem*.

mas, em contrapartida, diminui a carga lectiva semanal. O programa anterior de 1888 era leccionado num ano, com cinco unidades lectivas por semana e, na presente reforma, a disciplina de Filosofia dispõe de duas horas por semana, ao longo de dois anos, para leccionar um programa em que adquirem maior extensão, no geral, os conteúdos programáticos dos diversos temas – Psicologia, Lógica, Moral e Metafísica – aumentando de modo notório o peso da unidade de Psicologia. A carga lectiva da disciplina não parece estar ajustada nem à importância que lhe é reconhecida no Preâmbulo ao seu programa, nem à extensão do próprio programa. Que razões podemos encontrar para tal situação?

A razão aparentemente mais prosaica e imediata que nos aparece será a de falta de tempo. É preciso, em função das linhas orientadoras desta reforma, fazer opções em que algumas disciplinas terão de ser sacrificadas, dada a natural limitação do total da carga horária. A hipótese que colocamos é que foram as grandes exigências do currículo em termos da Formação Humanista (Língua e Literatura Portuguesa e Línguas Estrangeiras) e de Formação Científica (Matemática e Ciências Físicas e Naturais) que obrigaram ao sacrifício da carga lectiva da disciplina de Filosofia. O Curso Complementar tem um total de 27 horas por semana (Classes VI e VII), para um ano lectivo de 253 dias. Se pensarmos que na Reforma anterior, de 1888, o número máximo de horas por semana era de cerca de 18, para um ano lectivo de 97 dias, podemos ver o já extraordinário aumento da carga horária do curso.

Não foi permitida a Jaime Moniz, por razões de ordem económica, a criação do Curso Complementar, como desejaria, bifurcado em estudos clássicos e modernos. Neste contexto, foi levado a sacrificar o estudo do Grego, que reputava de importância fundamental, tendo optado pelo curso complementar único com uma sólida formação em Latim (esta disciplina é a que tem maior peso total no currículo: 34 horas no conjunto do Curso Geral e do Curso Complementar). Estaria a disciplina de Filosofia destinada, originalmente, a figurar com maior peso no curso de Estudos Clássicos, ao lado do estudo da língua e cultura gregas?

Muitas disciplinas são importantes, mas nem todas podem caber num tempo limitado. Neste processo de organização curricular, verificamos como, a contragosto, Jaime Moniz sacrificou o estudo do Grego. O seu valor formativo era indiscutível, mas, tendo de escolher, deu preferência ao Latim. Embora não encontremos documentos que confirmem a nossa posição, cremos poder pensar que razão idêntica se teria passado relativamente ao estudo da Filosofia. Dada a impossibilidade real de aumentar a carga horária semanal dos alunos, impunha-se fazer opções. A opção pelo Latim em detrimento do Grego teria sido uma e, na nossa leitura, a atribuição de uma diminuta carga horária à disciplina de Filosofia teria sido outra. À disciplina de Filosofia, e sem relação, ou até, em contradição, com o seu valor formativo, pertence o penúltimo lugar no currículo do Curso Complementar³⁴³.

Estariam também razões de ordem psicopedagógica na base desta opção? Jaime Moniz consideraria que a idade dos alunos não suportaria um ensino de Filosofia mais exigente?

Não será completamente esclarecedor, e muito menos conclusivo, mas o seguinte texto de Jaime Moniz, do qual, pela sua importância, fazemos uma transcrição longa, fornece-nos alguns esclarecimentos e permite-nos pensar, pelo menos, que todas as decisões foram devidamente ponderadas:

«O aumento do período escolar nos liceus é uma inovação de há muito requerida pelos conhecedores das requisições do ensino [...]. Aceita a multiplicidade de disciplinas, característica dos planos modernos e nascida das necessidades do período actual, não há por esperança de conhecê-las em minguido prazo![...].

«O confronto das disciplinas inscritas no plano de ambos os institutos organizados pela proposta, indica sem demora que o sistema adoptado para o ensino será o da *distribuição bem ordenada de cada uma por diversos anos ou classes*. Porque, enfim, depois de todas as experiências, não pode ser outro. [...]

³⁴³ No entanto, sob o ponto de vista do plano de estudos do Curso Secundário completo (Curso Geral e Curso Complementar), a disciplina de Filosofia é a que detém o último lugar no currículo. Se, no Curso Complementar, a Geografia é contemplada com 2 horas distribuídas pelos dois anos dos Curso Complementar contra as 4 horas da disciplina de Filosofia, é também leccionada no Curso Geral perfazendo, no total, 9 horas.

«Em vez da indiferença pela construção do quadro, cada disciplina há de ser aqui objecto de peculiar disquisição. *O conhecimento cabal de seu valor absoluto; a estimação exacta de sua importância como saber e como processo; a medida da extensão e intensidade em que importa professá-la; a maneira porque sem quebra dos laços íntimos cumpre dividi-la, e a diligência acurada em limitar a ponto a prática, necessária, de a repartir, com o fim de evitar a difusão e ganhar a concentração exigível — têm neste lugar inteiro cabimento.* [...]

«Isto, porém, não resume tudo. Releva ter em atenção a *ideia exacta da aptidão sucessiva da mocidade*, para, entre muitas consequências, não incidir em erro por excesso ou diminuição no apreço de seu alcance, em qualquer ponto ao longo do estádio da escola; avaliar com o rigor possível da sua valiosíssima capacidade no intuito de não a prejudicar; ter presente a *lei da evolução do espirito* a efeito de não a impedir mas acatar, como inspirativa e natural reguladora na obra de a formar; enfim *definir com rigor a quantidade de trabalho possível às forças físicas e morais dos alunos*, na insistência continuada da energia sobre o mesmo objecto ou na transformação do esforço aplicado a diversos assuntos»³⁴⁴.

A Reforma de Jaime Moniz foi pensada no quadro de uma organização curricular articulada com questões, não só mais estritamente curriculares, da ordem da selecção das disciplinas, do plano de estudos, dos tempos lectivos, dos horários escolares, mas também com questões do foro psicopedagógico, como as que se referem às características e competências dos alunos consoante a classe etária. As suas preocupações e o trabalho efectivamente levado a cabo podem constituir, ainda hoje, matéria útil para reflexão.

A Reforma de Jaime Moniz pretende ultrapassar a situação calamitosa do Ensino Secundário, como já referimos, e parece ter conseguido valorizar e prestigiar este grau de ensino, tendo imposto, inclusivamente, uma maior dinâmica de disciplina e de trabalho intelectuais. No entanto, o valor da Reforma, cuja qualidade foi sendo sucessivamente reconhecida em documentos legislativos posteriores, tanto da I República como do Estado Novo, não significa que tenha sido imediatamente aceite de forma pacífica. Pelo contrário, recebeu forte

³⁴⁴ Preâmbulo ao Decreto de 22 de Dezembro de 1894 (sublinhado nosso).

contestação da parte de diversas instâncias: pais, alunos, imprensa... Isso mesmo Jaime Moniz previra quando afirmava:

«Por certo que não agradaremos aqui a toda a gente: nosso intuito, porém, não é ouvi-la em suas pretensões menos justas: sim entendê-la quando cremos a razão a seu lado, e parece-nos que esta mesma proposta lhe dá testemunho da sinceridade de nossas palavras. Para grande número de famílias tudo se cifra, porém, no rápido ascenso dos filhos pela força das certidões aos institutos maiores: o saber não tem preço algum: o melhor sistema é o de empreitada ou de mais veloz expedição. Por isso agridem, a todo o esforço de suas egoístas e exclusivas preocupações do momento, quaisquer estorvos, embora naturais, opostos à imediata posse dos diplomas: acusam de desmesurada extensão os períodos escolares, ainda os mais breves, invectivam contra o número e ordenação dos estudos; negam a utilidade da maior parte deles; condenam os mais trabalhosos ou de mais exigente aplicação!»³⁴⁵.

Jaime Moniz está ciente de que a sua reforma introduz exigências que contrariam hábitos e afrontam interesses vários. Os ataques que lhe são feitos utilizam argumentos de diverso tipo e são oriundos de diversos quadrantes. Se os pais se insurgem contra as dificuldades que antevêm para os seus filhos num ensino mais exigente, os professores vêem, pela mesma razão, um acréscimo de trabalho, os liberais uma afronta na determinação do livro único e muitos intelectuais consideram ainda que esta reforma não respeita as características do povo português. Este último argumento, que poderemos denominar «argumento da raça», parece ser comum a intelectuais de formação filosófica bem diversa como é o caso de José Augusto Coelho, positivista, ou de Ferreira Deusdado, tomista, mas que partilham a recusa do modelo germânico no ensino, que foi, apenas em parte, o seguido por Jaime Moniz. Prevendo este tipo de argumento, Jaime Moniz, no texto preambular à nova lei, dissecar-o, evidencia as suas contradições, rebate-o: o apelo às características específicas do povo português, servirão, consoante as ocasiões e os interesses, ora para o diminuir, ora para o exaltar. A reivindicação de

³⁴⁵ *Ibidem*.

uma especificidade nacional é um fraco argumento, sem valor nem fundamento, utilizado ao serviço de teses contraditórias³⁴⁶.

A forte contestação de que foi alvo só não impediu que prosseguisse dada a determinação de João Franco e dos seus poderes ditatoriais. A Reforma do Ensino Secundário foi aplicada e pôde ser avaliada quanto ao seu êxito e eficácia.

A situação escolar da disciplina de Filosofia nesta Reforma não poderá também ser vista fora do intenso debate cultural e filosófico entre Positivismo e Tomismo, entre Materialismo e Espiritualismo. No contexto de um debate filosófico extremado entre Materialismo e Espiritualismo, no meio de ataques ferozes à Metafísica, Jaime Moniz teria tido «uma posição conciliatória», no dizer de Fey³⁴⁷. Ora, que significa essa «posição conciliatória»? Em nosso entender, teria sido conseguida por duas vias: pela escolha de uma filosofia espiritualista como Filosofia a ensinar na escola, em função do qual foi feita a escolha dos conteúdos programáticos e pela (relativa) diminuta carga horária que lhe confere um fraco estatuto curricular. Nesse caso, a primeira razão que avançámos, associada a um princípio elementar de organização curricular (não haveria possibilidade de aumentar a carga lectiva semanal absoluta dos alunos e foi preciso fazer opções), teria também uma razão de fundo com maior alcance, tanto filosófico como pedagógico.

Ferreira Deusdado, importante pedagogo, antigo aluno de Jaime Moniz no Curso Superior de Letras e pensador neotomista, também parece notar a contradição que assinalámos entre o que podemos considerar uma concepção prestigiante do saber filosófico e a falta de correspondência a nível da situação da disciplina no plano de estudos. Comentando o ensino da Filosofia na nova

³⁴⁶ Relevámos este argumento do contexto do conjunto das razões de contestação a esta reforma, não por ser o mais consistente (pelo contrário, é um argumento frágil, que o sucesso posterior desta reforma acabou facilmente por rebater) mas por ter sido esgrimido por filósofos e por sinalizar um modo de pensamento que acaba por ter um certo desenvolvimento posterior. No século XX, desde o «saudosismo» à defesa de uma filosofia especificamente portuguesa e à ideia de um *modo de ser português* alimentada durante o Estado Novo, encontramos a reivindicação de uma especificidade nacional. Ao mesmo tempo, os argumentos contra a reforma de Jaime Moniz estão de acordo, quanto a nós, com a ideia difusa e recorrente que sustenta um certo imaginário cultural, segundo a qual existe uma certa fraqueza portuguesa associada paradoxalmente a sonhos de grandiosidade desmedida.

³⁴⁷ Eduardo Fey, *O Ensino da Filosofia em Portugal*, p. 54.

reforma, a propósito das suas referências ao *Compêndio de Filosofia Elementar*, de Bernardo Augusto de Madureira, para o programa de 1895, encontramos um texto seu em que, embora o nome de Jaime Moniz nunca seja abertamente referido, é a ele que directamente dirige a sua crítica:

«Pela nova lei da instrução secundária o ensino da filosofia ficou reduzido a quatro lições semanais de uma hora cada uma e ministrada apenas nos três liceus centrais. O tempo do curso liceal aumentou e todas as disciplinas tiveram maior desenvolvimento, somente pareceu haver a *fobia* dos filósofos. No entanto quem fez a lei, foi quem redigiu o programa de filosofia, e esse legislador é um filósofo de mui distinto engenho não só pelas inclinações do seu alto espírito, mas também por ofício. Não queremos, pois que nos observem: *Piscem natate doces*»³⁴⁸.

A situação curricular da disciplina parece não satisfazer ninguém: se a orientação espiritualista não choca o pensador tomista, o mesmo não se passa com o seu fraco peso curricular. E se aos positivistas não chocará a fraca importância da disciplina, a continuidade da perspectiva espiritualista e a manutenção da Metafísica continuará a justificar os seus ataques.

Podemos concluir que a situação curricular da disciplina de Filosofia é polémica. No entanto, independentemente da contradição entre a importância reconhecida ao ensino da Filosofia no próprio texto legislativo, e o seu fraco estatuto curricular, devemos assinalar os seguintes aspectos da representação escolar da Filosofia:

1) Disciplina de *coroamento* dos estudos secundários, cuja função é estabelecer a unidade do saber. Associada a estes aspectos encontra-se a concepção da *superioridade* da disciplina de Filosofia.

2) Disciplina de *perfil formativo*, tanto intelectual como moral.

3) Disciplina *reflexiva* de treino introspectivo.

Estes aspectos, valorizados diferentemente consoante os pressupostos filosóficos dos programas e os objectivos e finalidades do ensino, têm-se

³⁴⁸ Ferreira Deusdado, ob. cit., p. XXIX.

constituído como os que legitimam a presença da disciplina no Ensino Secundário e que justificam o seu estatuto. Veremos se os podemos considerar, pelo seu carácter estável, como definindo o perfil da disciplina de Filosofia no Ensino Secundário.

2. A Reforma de Eduardo José Coelho: o Positivismo e o lugar residual da disciplina de Filosofia (1905)

A questão do ensino parece ser preocupação continuada da parte dos governantes e, a 29 de Agosto de 1905, é promulgada uma nova Reforma do Ensino Secundário, por Eduardo José Coelho. O próprio texto legislativo, embora manifeste o apreço pela qualidade da reforma anterior, reconhece a necessidade de uma «acurada revisão». Esta é exigida por «todos os conselhos dos liceus, a quase totalidade dos presidentes dos júris de saída», reitores e Conselho Superior de Instrução Pública. A sua urgência avalia-se, nomeadamente, pela insistência da Imprensa, não sendo possível esquecer que a «questão do ensino secundário está hoje, entre nós como em todos os países, na ordem do dia». É indispensável, então, construir e melhorar os edifícios escolares, apetrechá-los convenientemente, escolher bons professores e retribuí-los condignamente, e determinar, para além de um plano de ensino, um plano de educação:

«Na hora adiantada da civilização, que percorremos, um plano de educação não pode reduzir-se a um plano de ensino. Não basta que o liceu ensine, é preciso que eduque»³⁴⁹.

Para este fim valorizam-se a educação física, que detém um importante papel na «correção» da «fadiga cerebral» e na formação moral, os estímulos ao trabalho dos alunos e as relações com a família. Quanto ao plano de ensino, ele não altera, no fundamental, o da Reforma de 1895. No entanto, reduz o trabalho

³⁴⁹ Decreto de 29 de Agosto de 1905.

dos alunos (nos cursos complementares, desce de 27 horas semanais para 22), que tinha sido alvo de tantas críticas, diminui as matérias programáticas, diminui o peso do Latim e assume uma orientação dita «moderna»:

«Os partidários do ensino moderno têm no nosso plano mais larga satisfação: além das línguas vivas, tiveram notável desenvolvimento as ciências físico-naturais»³⁵⁰.

O texto legislativo justifica esta opção com o «utilitarismo que domina o espírito moderno».

No caso da disciplina de Filosofia, o que ocorreu não foi uma «simples diminuição de matérias», mas uma diminuição enorme da sua carga horária e uma alteração radical dos pressupostos filosóficos do seu programa. Sob a mesma denominação, o seu programa é vincadamente positivista, traduzindo influência do pensamento de Augusto Comte.

Na organização do currículo, retoma-se a divisão entre Curso de Letras e Curso de Ciências, e verifica-se que a disciplina *passa a ser leccionada apenas no Curso de Letras*, como tinha acontecido pela primeira vez em 1880. Esta limitação do ensino da Filosofia aos alunos de Letras, não sendo uma inovação, tem, no entanto, a agravante de ser acompanhada de uma diminuição da carga horária: é leccionada apenas 1 hora por semana em cada ano (6^a e 7^a Classes), *sendo a disciplina com menor carga horária do plano de estudos*. «A acurada revisão» de 1905 foi extraordinariamente perniciosa para a disciplina de Filosofia, constituindo uma situação única e irrepetida na história da disciplina.

Os cursos de Letras e de Ciências diferenciam-se ainda mais, dado que também a disciplina de Português desaparece do currículo do curso de Ciências. A opção desta Reforma pelo «ensino moderno» e pelo «utilitarismo» contraria a orientação clássica e humanista da Reforma anterior. O fosso entre as denominadas Letras ou Humanidades e as Ciências, entre o saber «puro» e o saber

³⁵⁰ *Ibidem*.

«utilitário», nos termos usados por Jaime Moniz, parece aprofundar-se³⁵¹. Acentua-se a colagem da disciplina de Filosofia às Letras e, neste campo, o seu lugar parece residual.

Lembremos que a discussão do estatuto da disciplina de Filosofia na transição do século XIX para o século XX é atravessada pela tensão entre a corrente positivista e as correntes eclética espiritualista e neotomista. A acesa polémica, em 1900, entre Fernandes Santana, «sob o ponto de vista ideológico o autor mais representativo do tomismo», segundo Craveiro da Silva³⁵², e Miguel Bombarda, após a publicação da obra deste, *A Consciência e o Livre Arbítrio*, é o acontecimento mais significativo de um confronto filosófico sem possibilidade de conciliação³⁵³. As posições filosóficas extremadas e incompatíveis nos seus fundamentos que dominavam o cenário filosófico em Portugal e que se manifestavam ruidosamente na Imprensa, não deixavam imune o espaço escolar e o ensino filosófico. A disciplina de Filosofia acabava por representar simbolicamente o lugar de perpetuação de um saber não apenas estéril ou palavroso, mas nefasto. Alguns factos, de modo muito directo, revelam a situação de instabilidade que a disciplina de Filosofia atravessa:

1) Em 1902 (antes da entrada em vigor do programa positivista de Filosofia pela Reforma de 1905), Marnoco e Sousa³⁵⁴, político e Professor da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra, propõe a distribuição da Filosofia pelas restantes disciplinas.

2) Em 1904, chega a ser votada a sua abolição por professores do liceu.

³⁵¹ Decreto n.º 2 de 27 de Dezembro de 1894.

³⁵² Craveiro da Silva, in *História do Pensamento Filosófico Português*, vol. 5, Tomo 1, Lisboa, Caminho, p. 332.

³⁵³ «Em 1900, Miguel Bombarda (1851-1910), lente de Fisiologia da Escola Médica de Lisboa e director do “Hospital de alienados em Rilhafoles”, publica *A Sciencia e o Jesuitismo*. Trata-se de uma resposta virulenta aos ataques desferidos pelo jesuíta Manuel Fernandes de Santanna (1864-1910) contra o seu livro *A Consciência e o Livre Arbítrio*, saído em 1898.

«A polémica em causa, que despertou acalorados ódios e paixões, constitui um bom indicador do estágio do debate filosófico no Portugal de então, permite identificar as grandes orientações dos blocos ideológicos em confronto, e deixa transparecer todo um incontornável fundo de questões de incidência política, social e pedagógica» José Barata-Moura, *Estudos de Filosofia Portuguesa*, Lisboa, Caminho, 1998, p. 249-250.

³⁵⁴ Na altura da proclamação da República, a 5 de Outubro de 1910, Marnoco e Sousa era Ministro da Marinha e do Ultramar do governo de Teixeira de Sousa desde 26 de Junho desse ano.

3) Em 1908 (durante a vigência do programa positivista), é unanimemente reconhecida pelos reitores dos liceus a necessidade de aumentar a carga horária da disciplina, assim como a de um compêndio³⁵⁵.

A situação curricular residual da disciplina, a partir do ano de 1905, acaba por ser concordante com uma imagem escolar degradada, visível nos ataques que, de há muito, lhe vinham sendo dirigidos. No entanto, não seria de esperar que, mudando o programa no sentido do Positivismo, eliminando-se todas as marcas de retórica palavrosa e de metafísica estéril, mantivesse o seu estatuto escolar? A partir do momento em que o programa se altera no sentido de uma orientação positivista, não seria de esperar uma maior valorização da disciplina, dado que as críticas que justificariam o seu fraco lugar no currículo tinham perdido razão de ser?

O que se verifica é que a radical alteração dos conteúdos da disciplina e dos seus pressupostos filosóficos não impede a drástica redução do ensino da Filosofia, que permanece, a nível da sua representação escolar, como disciplina de Letras e de Humanidades. Assim, o objectivo de «atenuar a orientação *humanística* do regime anterior», de 1894-95, como considera Vasco Pulido Valente³⁵⁶, ter-se-ia traduzido, no caso da disciplina de Filosofia, por um quase desaparecimento do currículo de estudos do Ensino Secundário.

O avanço da corrente positivista em Portugal, em sentido lato, antes de ser visível no programa da disciplina de Filosofia, manifestava já a sua influência no Ensino Secundário. O plano de estudos da Reforma de 1880 é, precisamente, aquele que «mais se aproxima dos ideais positivistas spencerianos»³⁵⁷. Nos finais do século XIX, o Positivismo desenhava-se no panorama político e cultural português: em 1877, Teófilo Braga tinha já publicado *Os Traços Gerais da Filosofia Positiva comprovados pelas Descobertas Científicas Modernas*, e, nesse

³⁵⁵ Cf. Eduard Fey, ob. cit., p. 57-59.

³⁵⁶ Vasco Pulido Valente, «O Estado Liberal e o ensino: os liceus portugueses (1834-1930)» in *Cadernos GIS*, n.º 5, 1973, p. 75.

³⁵⁷ *Ibidem*, p. 54.

mesmo ano, é fundada a importante revista *O Positivismo* (1877-1881)³⁵⁸. Em 1880, Emídio Garcia publica aí um artigo intitulado «A Instrução Secundária em Portugal»³⁵⁹ em que, a dado passo, esclarece, de modo inequívoco, a orientação que, na sua perspectiva, deve ser dada à instrução:

«[...] a instrução e o ensino devem fornecer, a todos e a cada um, os meios de adquirir uma capacidade intelectual a mais completa, praticamente eficaz e proveitosa na aquisição de uma especialidade profissional.

«É preciso que todos possam conhecer as condições e leis de existência do meio exterior onde nascem, vivem e se desenvolvem — *cosmologia*; as condições e leis gerais de existência, formação, conservação e desenvolvimento do mundo orgânico, — *biologia* e do seu próprio organismo, — *antropologia*; as condições e leis gerais de formação, conservação e desenvolvimento do organismo social, — *sociologia*»³⁶⁰.

Vinte e cinco anos após a publicação deste artigo, o programa escolar de Filosofia é positivista, mas, contrariamente ao que se poderia supor, a disciplina de Filosofia tem um fraco lugar no currículo de estudos.

A Reforma de 1905 representa o ponto de chegada de um percurso irregular da situação da disciplina ao longo do século XIX, que não deixa de ser consentâneo com a progressiva desorientação das sucessivas Reformas e da continuada degradação do Ensino Secundário. Desde a Reforma de 1860, *a primeira Reforma que estipula o número de aulas semanais num plano curricular*,

³⁵⁸ Em 1867 tinha-se iniciado a publicação, em França de *La Revue de Philosophie Positive*, por iniciativa de Littré, discípulo de Comte mas que recusou o misticismo da última fase da sua obra (a partir de 1845). Embora Littré tivesse falecido em 1881 (último ano da revista *O Positivismo* em Portugal), a revista por si fundada continuou a ser publicada por mais dois anos (até 1883).

³⁵⁹ Emídio Garcia, «Instrução Secundária em Portugal», in *O Positivismo*, 2º volume, p. 465-512 transcrição feita a partir de Alberto Ferreira, *Antologia de Textos do século XIX*, vol. III, Lisboa, Instituto Gulbenkian de Ciência, p. 183-220.

³⁶⁰ *Ibidem*, p. 209. O artigo de Emídio Garcia começa por atacar o ensino e as reformas de ensino vendo nelas uma «imitação servil». Numa escrita incisiva e cheia de verve lemos a dado passo: «A nossa instrução secundária não é nem uma acumulação hereditária, nem uma continuidade histórica, nem uma evolução progressiva, nem uma função consciente e característica da nossa nacionalidade.

«É um produto espúrio e amorfo; contrário a todas as leis de formação naturais e históricas; é, como tudo em Portugal, uma importação desvantajosa no preço e avariada na qualidade. Se não está inscrita na pauta das alfândegas, sem dúvida paga direitos nos consulados estrangeiros, e recebe bilhete de residência no ministério do reino» (*Ibidem*, p. 184). Não deixa de ser interessante que Emídio Garcia tenha criticado, no início do seu artigo, esta «imitação servil» e proponha um plano de estudos que reproduz o plano das ciências segundo Comte.

a disciplina, então denominada de «Filosofia Racional e Moral e Princípios do Direito Natural», passa de uma situação curricular dominante em 1860 e em 1863, para se ver reduzida, em 1868, à disciplina de «Lógica», com pouco mais de metade da carga lectiva anterior³⁶¹. Esta reforma parece começar o desenho de uma tendência de diminuição da carga horária dos estudos filosóficos no ensino liceal.

Na Reforma de 1872, apresenta-se com o nome singelo de «Filosofia», e recupera carga curricular (embora menor que a de 1860 e 1863).

Em 1880, retorna à designação mais antiga, «Filosofia Racional e Moral e Princípios de Direito Natural», e, num Curso Complementar *pela primeira vez bifurcado em Letras e em Ciências*, a disciplina de Filosofia tem uma carga diferenciada. Na denominada «Secção de Letras» do Curso Complementar, é leccionada durante dois anos, com três e cinco unidades lectivas por semana, no 1.º e no 2.º anos, respectivamente. No currículo da Secção de Letras, a situação da disciplina de Filosofia parece equilibrada com as restantes disciplinas e é, no 2.º ano, a disciplina com maior carga horária. Contudo, na Secção de Ciências, é a única disciplina a ser leccionada apenas durante um ano, embora a sua carga horária, nesse ano, possa ser considerada equilibrada, comparando com o conjunto das restantes disciplinas (três unidades lectivas por semana, num conjunto que oscila entre as três e as quatro unidades lectivas por semana). Em 1880, pela primeira vez, a disciplina de Filosofia, independentemente da carga horária, é claramente remetida para o campo das Letras e das Humanidades e afastada do campo das Ciências. Consideramos que este foi o primeiro passo de um percurso escolar que a fez distanciar-se cada vez mais da área das Ciências. A representação escolar da Filosofia permanecerá, doravante, no círculo das Letras. Será esta circunscrição que a enfraquecerá como pensamento vivo e actuante e que abrirá portas, em caso de necessidade, para a tornar, no limite, “dispensável”, o que praticamente acontece em 1905. A sua valorização, presente nos textos

³⁶¹ A reforma de 1868 aumenta a duração do Curso Liceal (de cinco para seis anos) e o peso das disciplinas de formação científica, sendo evidente o sacrifício da cadeira de Filosofia num currículo disciplinar pesado, que aumenta, em simultâneo, a área curricular das Letras e das Ciências.

fundamentadores da Reforma de 1894-95, não consegue alterar o sentido atribuído do seu percurso escolar.

Capítulo 3 - Recuperação curricular da disciplina de Filosofia na I República

1. A Reforma da Instrução Secundária de José Pedro Martins (1917)

Os ataques de que a Filosofia e o seu ensino vinham sendo alvo nos finais do século XIX, por parte de pensadores positivistas, parece terem tido tradução, como acabámos de ver, no estatuto curricular da disciplina na Reforma de 1905. Instaurada a República cinco anos depois, a primeira questão que se impõe é a de saber se, num ambiente culturalmente dominado pelo Positivismo e conhecendo-se a ligação entre o Republicanismo e o Positivismo³⁶², a disciplina de Filosofia, no que seria uma inversão desta tendência, terá recuperado estatuto curricular e influência no ensino. A prioridade dada à Reforma da Instrução Primária pelos republicanos, atendendo à sua importância para a formação nova que se pretendia, fez com que só em 1917 encontremos o primeiro documento legislativo direccionado para a alteração dos estudos secundários³⁶³.

Na primeira reforma do Ensino Secundário da I República, em 1917, o Curso Complementar continua dividido em Letras e Ciências, e a disciplina de Filosofia é comum a ambos os cursos, com carga horária de dois tempos lectivos por semana. Esta situação é idêntica à disciplina de Ginástica e ambas ocupam o *último lugar no currículo*. No entanto, embora a disciplina de Filosofia continue a ocupar o último lugar, tal como acontecia na última Reforma de 1905, agora não se encontra isolada e a carga horária é superior. Notamos igualmente que a disciplina de Português reencontra o seu lugar no Curso Complementar de Ciências (embora com carga horária inferior à do Curso Complementar de Letras: 3 horas contra 5). Mas a maior novidade deste currículo encontra-se no facto de

³⁶² Cf. Fernando Catroga, «A importância do positivismo na consolidação da Ideologia Republicana em Portugal», Separata de *Biblos*, LIII, Universidade de Coimbra, Coimbra, 1977.

³⁶³ Sobre as diferentes posições acerca de como se devia processar a reforma do ensino, nomeadamente a oposição entre os que consideravam dever partir-se dos níveis mais elementares, «os partidários de baixo», e os que consideravam dever partir-se do nível superior, «os partidários de cima», veja-se a obra de Vasco Pulido Valente, *Uma educação burguesa*, Lisboa, Livros Horizonte, 1974.

contemplar uma disciplina da área científica no currículo de Letras. Assim, a disciplina de Ciências Físicas e Naturais integra o Curso Complementar de Letras com uma carga horária de 4 horas e meia por semana (sendo 1½ destinada a aula prática), ao longo dos dois anos do Curso Complementar.

Estes dados fornecem-nos um indicador da importância concedida ao saber científico, na linha de uma concepção positivista e spenceriana, mas não é possível afirmar que isso corresponda a uma diminuição da importância concedida ao saber filosófico, como parecia acontecer em 1905. Apesar da carga horária relativamente diminuta, a disciplina de Filosofia aparece nas duas áreas com idêntico estatuto. «Indispensável no aperfeiçoamento da educação do aluno», é assim que parece justificar-se a disciplina de Filosofia na instrução secundária³⁶⁴.

A nova organização curricular foi alvo de forte contestação: nem a importância da formação científica nos alunos de Letras nem a da formação filosófica nos alunos de Ciências (ou tão só o extraordinário aumento da carga lectiva semanal³⁶⁵...) foram bem entendidas pela comunidade educativa, pais e alunos. Como diz Rómulo de Carvalho:

«Tal decisão aterrou a generalidade dos pais dos alunos, que entendiam que os estudantes de Letras não necessitavam de nenhuma informação científica, nem os de ciências precisavam de Filosofia. O alarido foi de tal monta, as influências movidas tão prementes, que o Governo mandou encerrar os Liceus, que encerrados se mantiveram durante alguns meses até ao desfecho final do movimento que foi a revogação do decreto. Assim se regressou à Reforma de 1905»³⁶⁶.

Daqui resultou que a Reforma de 1917 não chegou a ter tempo de apresentar novos programas, o que só acontecerá na reforma do ano seguinte.

³⁶⁴ O termo «instrução» é o que domina nos textos legislativos da I República referentes ao ensino e à educação. Os sentidos interpenetram-se e será mais tarde, no período do Estado Novo, que a «instrução» e a «educação» se constituirão numa dicotomia que permitirá a valorização de um, a educação, face ao outro, a instrução.

³⁶⁵ Encontramos 28 horas lectivas semanais para os cursos de Letras e 29 para os de Ciências, contra as 22 horas, para ambos os cursos, da reforma anterior de 1905.

³⁶⁶ Rómulo de Carvalho, *História do Ensino em Portugal*, p. 683.

Sob o nosso ponto de vista, apesar da sua precária duração, esta reforma reveste-se de importância, pois delineia já o futuro estatuto curricular da disciplina de Filosofia, que não mais desaparecerá do currículo de Ciências, nem voltará a repetir o desequilíbrio curricular de um tempo lectivo semanal (como se verificou em 1905). Comparando a Reforma de 1917 com a última que a antecede, a de 1905, notamos que a disciplina recupera quer o seu estatuto de disciplina comum a todos os alunos, quer a carga horária que tinha na Reforma anterior à de 1905 (Reforma de Jaime Moniz em 1894-95), com dois tempos lectivos por semana.

2. A Reforma do Ensino Secundário de Alfredo Magalhães (1918)

O texto legislativo (Decreto n.º 4 650 de 14 de Julho de 1918) começa por considerar a «necessidade de reformar os serviços da instrução secundária»³⁶⁷, omitindo qualquer referência à reforma anterior. Afinal, apesar de tudo, a reforma de 1917 não se concebia verdadeiramente como tal. Como afirma Rómulo de Carvalho, acerca do Decreto de 1917:

«A intenção mais acentuada deste diploma, conforme nele se faz sobressair, foi a de “compilar, coordenar e sistematizar as disposições sobre o ensino secundário contidas em numerosas leis, decretos, regulamentos e portarias”»³⁶⁸.

Estamos em 1918, oito anos após a implantação da República. A Reforma de Alfredo de Magalhães, pela sua consistência e carácter inovador, pode ser considerada a mais importante Reforma do Ensino Secundário da República, e a que melhor traduz a sua intencionalidade educativa.

Apesar da contestação à reforma anterior, este currículo mantém a orientação do anterior, permanecendo as Ciências Físico-Naturais em Letras e justificando-as, inclusivamente, pela sua função subsidiária em relação à

³⁶⁷ Decreto n.º 4 650 de 14 de Julho de 1918, texto preambular.

³⁶⁸ Rómulo de Carvalho, ob. cit., p. 683.

Filosofia³⁶⁹. Parece representar uma certa situação de compromisso entre uma perspectiva clássica e uma positivista que, em certa medida, o estatuto curricular e o programa da disciplina de Filosofia deixam transparecer. A Filosofia deixou de ser considerada como «ciência dos princípios» (como acontecia em 1895) e passou a ser concebida, à luz de uma perspectiva positivista, como mera coordenação e síntese de conhecimentos, continuando, na linha da reforma de 1917, a ser disciplina leccionada em ambos os cursos com duas horas semanais. A sua situação é agora idêntica, no Curso Complementar de Ciências, à disciplina de Ciências Naturais e à de Geografia em ambos os cursos (Letras e Ciências). O último lugar no currículo pertence, agora, à disciplina de Ginástica (uma hora por semana). Segundo Vasco Pulido Valente, embora «não traga grandes novidades, o plano de estudos de 1918 é baseado numa concepção original do ensino secundário que funde a preocupação educativa clássica com a preocupação instrutiva e enciclopédica do positivismo»³⁷⁰.

Apesar da manutenção da carga horária da disciplina, agora denominada «Propedêutica Filosófica», por comparação com a Reforma de 1917, a situação curricular é mais equilibrada e, cremos poder asseverar, mais segura. Esta alteração no nome da disciplina é o dado que mais imediatamente ressalta. A nova designação, «Propedêutica Filosófica», não parece ser neutra e vemos um artigo da nova legislação considerar expressamente: «O ensino da filosofia deve ter um carácter elementar ou propedêutico»³⁷¹. A insistência na dimensão introdutória do ensino da Filosofia é recorrente em textos preambulares de programas anteriores e também nos textos introdutórios de diversos compêndios da disciplina³⁷². Por

³⁶⁹ «No curso complementar de letras, as sciencias físico-naturais terão principalmente uma função subsidiária com respeito à filosofia e à geografia» lê-se no Decreto n.º 4 799 de 12 de Setembro de 1918, Art.º 16.º.

³⁷⁰ Vasco Pulido Valente, «O Estado Liberal e o ensino: os liceus portugueses (1834-1930)», p. 87. Numa linha interpretativa que consideramos semelhante, Rómulo de Carvalho considera-a uma «reforma com mais fôlego do que as anteriores, que procura conciliar o ensino humanístico, de arraigadas tradições entre nós com o ensino científico, prático e utilitário, à maneira moderna, contemplando também a educação artística». Rómulo de Carvalho, ob. cit., p. 684.

³⁷¹ Decreto n.º 4 650 de 14 de Julho de 1918, Art.º 18.º; e Decreto n.º 4 799 de 12 de Setembro de 1918, Art.º 22.º.

³⁷² Embora nos possamos interrogar até que ponto essa preocupação tem tradução a nível dos conteúdos cognitivos e/ou da didáctica da disciplina.

exemplo, em 1895, Jaime Moniz, autor da Reforma do Ensino Secundário de 1894-95, e autor do respectivo programa da disciplina de Filosofia, em 1895, como vimos, nas Observações ao Programa, tem o cuidado de referir que as suas «inscrições» deviam ser sempre interpretadas no sentido de um «conhecimento típico e elementar» e, mais adiante, refere-se ao «ensino propedêutico da filosofia»³⁷³. Independentemente das consequências práticas (pedagógicas e didácticas) da opção, em 1918, pela designação de «Propedêutica Filosófica», ela representa, na própria denominação da disciplina, uma *intencionalidade pedagógica e didáctica*, e sinaliza uma *diferença* em relação ao saber no qual tem origem. Considerar o ensino da Filosofia no Liceu como uma propedêutica à Filosofia implica, situando-nos embora num ponto de vista meramente abstracto e teórico, equacionar os conteúdos e os processos de ensino que devem ser seleccionados para um estudo introdutório. Isso aponta para um critério de selecção da matéria curricular e de ponderação lectiva orientada por uma intencionalidade didáctica e suportada por uma perspectiva pedagógica e de ensino.

No texto preambular aos programas e no âmbito específico de cada programa, surgem esclarecimentos importantes acerca dos objectivos das diferentes disciplinas e indicações acerca do modo da sua leccionação. Estas indicações podem ser consideradas propriamente metodológicas³⁷⁴. Este aspecto reveste-se de particular importância, dado que isto acontece pela *primeira vez* e marca uma etapa importante no caminho da evolução do conceito de currículo, nomeadamente a nível da articulação entre programas, objectivos e métodos³⁷⁵.

³⁷³ Decreto de 14 de Setembro de 1895.

³⁷⁴ Cf. Decreto n.º 5 002, de 28 de Novembro de 1918.

³⁷⁵ Como considera Pacheco: «No quadro histórico da normatividade curricular, regista-se uma relação intrínseca entre programas e métodos ainda que, até um determinado momento, tenham sido tratados separadamente. Nas primeiras reformas curriculares há uma disposição regulamentar precisa sobre métodos, situação que se manterá até à reforma de 1918 e que depois será incluída nos programas. Observa-se que à medida que os programas, com a especificação dos conteúdos e da metodologia aconselhada são apresentados, com a sua publicação no Diário da República, desaparecem as medidas regulamentares sobre os métodos.» E mais à frente «Encontramos [...] assim, e pela primeira vez, a formulação dos objectivos de cada disciplina nos programas de 1918 e também a utilização da noção de indicações metodológicas». José Augusto Pacheco, *Currículo: Teoria e Praxis*, Porto, Porto Editora, 1996, p. 195 e p. 197.

«Aterrorizadora», é como também classifica Rómulo de Carvalho esta reforma que, como vimos, mantém no essencial a reforma anterior e os aspectos que tinham justificado as reacções que levaram à sua suspensão. No entanto, o regime político tinha mudado e, novamente, «a situação de ditadura política permitiu a Alfredo de Magalhães tomar decisões que, noutras circunstâncias, ninguém se atreveria a tomar»³⁷⁶. Contudo, no final desse mesmo ano, Sidónio Pais é assassinado e, com a queda do Governo, cai também a reforma.

As circunstâncias externas que impediram o avanço desta reforma não a desvalorizam, do ponto de vista das suas intenções e das suas ideias propulsoras. É assim que as alterações que encontramos no programa de ensino da Filosofia, da Propedêutica Filosófica, se podem revelar como indicadoras de determinado movimento a nível das ideias (filosóficas e pedagógicas) e do estatuto curricular da disciplina no Ensino Secundário.

O carácter propedêutico do ensino da Filosofia não indicia uma diminuição da importância da disciplina ou a orientação do seu programa. Vemos que, embora não seja considerada como «ciência dos princípios», como acontecia em 1895, e seja concebida, à luz de uma perspectiva positivista, como mera coordenação e síntese de conhecimentos, isso não lhe retira estatuto curricular ou prestígio escolar.

No preâmbulo geral a todos os programas, que as instruções insertas no programa específico da disciplina repetem, a importância da Propedêutica Filosófica, parece ser considerada a dois níveis fundamentais:

1) O de *coordenação de estudos*, cabendo-lhe:

«[...] coordenar em sínteses gerais os conhecimentos adquiridos; demonstrar a ligação entre todas as formas de fenomenalidade, a solidariedade dos elementos psicológicos e a unidade da consciência humana [...]»³⁷⁷.

³⁷⁶Rómulo de Carvalho. ob. cit., p. 685.

³⁷⁷ Decreto 5 002 de 28 de Novembro de 1918.

Embora com diferente fundamentação relativamente à que constava na Reforma de 1894-95, podemos afirmar que esta perspectiva não entra em contradição com o estatuto tradicional de disciplina de coroamento de estudos ou com a sua função de estabelecer a unidade do saber.

2) O de *formação moral e intelectual*, cabendo-lhe também:

«[...] preparar o aluno para dominar e orientar a sua vida moral e contrair hábitos de reflexão e faculdades de abstracção que vão impregnar de *espírito filosófico* toda a sua actividade moral e intelectual»³⁷⁸.

Estes dois aspectos são reforçados, agora, nas *Instruções* que acompanham o Programa. O segundo, especificamente, encontramos-lo com maior precisão:

«Uma noção mais alta dos valores permitir-lhe-á [ao aluno] adoptar uma escala de segura apreciação, que o guiará para altos ideais, acima dos estados precipitadamente impressionistas dos sentimentos, de harmonia com uma moralidade de sanções superiores»³⁷⁹.

Os objectivos expressos da disciplina estão em consonância com as finalidades mais gerais do Ensino Secundário. O artigo 1º do Regulamento da Instrução Secundária define como finalidade do Ensino Secundário: «Ministrar os elementos duma cultura geral e habilitar para os cursos superiores»³⁸⁰. Em função desse fim, deve:

«Promover a aquisição de um determinado conjunto de conhecimentos, o progressivo desenvolvimento intelectual do espírito, o desenvolvimento do corpo e a educação do sentimento e da vontade»³⁸¹.

³⁷⁸ *Ibidem*.

³⁷⁹ *Ibidem*.

³⁸⁰ Decreto n.º 4 799 de 12 de Setembro de 1918, Artigo 1.º.

³⁸¹ *Ibidem*.

O ensino da Filosofia, comum aos cursos de Letras e de Ciências do Curso Complementar, parece dever considerar-se a um nível mais completo e elaborado de coordenação e síntese dos saberes, de desenvolvimento de qualidades intelectuais de «reflexão» e «abstracção» dos alunos e de preparação para «dominar e orientar a sua vida moral»³⁸². Contribuindo com o corpo de conhecimentos que lhe é próprio, a disciplina de Filosofia desenvolve competências formais e desempenha um papel importante na formação moral do aluno. O papel educativo da disciplina situa-se, deste modo, tanto a nível intelectual como a nível moral. No entanto, há uma inflexão no sentido da formação moral: encontrar a forma superior de moralidade através da adopção de «uma escala de segura apreciação» dos valores «que o guiará para altos ideais»³⁸³ será tarefa que incumbe ao saber filosófico. Ele terá assim também um contributo importante na «educação do sentimento e da vontade», que constitui uma das finalidades do Ensino Secundário, como vimos.

Se toda a educação, no sentido mais radical do termo e da sua consideração como processo a partir do nascimento, pode ser sempre considerada educação do sentimento e da vontade, o facto de aparecer como finalidade do Ensino Secundário, em documento legislativo, evidencia a importância atribuída ao processo de ensino e uma intenção de lhe conferir unidade enquanto processo educativo institucionalmente considerado. A escola, o Liceu, não será apenas local de instrução, mas de educação, de formação intelectual e moral.³⁸⁴

A disciplina de Propedêutica Filosófica, quer a nível de conteúdos, culminando com o tratamento do tema «da moral e da moralidade», quer a nível de objectivos, ao visar a aquisição de hábitos de reflexão e de abstracção e o

³⁸² Decreto n.º 5 002 de 28 de Novembro de 1918 (Preâmbulo aos programas).

³⁸³ *Idem* (Instruções ao programa de filosofia).

³⁸⁴ A importância dada à instrução pelo Governo da República faz com que se crie, em 1913, o Ministério da Instrução Pública. Até então, as questões da instrução e do ensino estavam sobre a alçada do Ministério do Interior. A luta por uma instrução generalizada é assumida pela República como uma das suas mais importantes tarefas. A primeira reforma do ensino primário, em 1911, prevê o ensino primário elementar obrigatório e gratuito. Combater o analfabetismo, num país que apresentava então o maior índice de analfabetismo da Europa, é um designio pelo qual a República pugna e que aparece associado ao da formação de cidadãos que só assim serão capazes de uma opinião crítica que se considera indissociável de uma democracia participada. Instruir será, principalmente, educar e neste processo se colocam as maiores esperanças de formar um novo homem capaz de garantir uma nova sociedade.

desenvolvimento de uma «moralidade de sanções superiores»³⁸⁵, reflecte a finalidade última da educação e contribui de modo importante para a sua consecução. A instrução como manancial de conhecimentos visa o progresso material, mas só a educação permitirá o progresso moral. Este é o plano em que a disciplina de Filosofia presta o maior contributo.

Os objectivos da instrução secundária parecem continuar, de modo harmonioso, o processo educativo que a instrução primária iniciava com vista à «criação do novo modelo de homem português»³⁸⁶; o ensino da Filosofia está perfeitamente enquadrado no espírito da Reforma Educativa e dos ideais republicanos de promover a instrução para melhor educar. Todo o ensino visará a formação do aluno, como indivíduo e como futuro cidadão da República. No caso do Ensino Secundário, o aspecto formativo dever-se-á traduzir nos programas de cada disciplina. É assim que se reduziu «quanto possível as matérias obrigatórias dos programas das várias disciplinas» e, «considerando na grande influência que o ensino secundário, pelo seu modo específico de ser e pela sua longa duração, tem de exercer na formação moral da mocidade portuguesa, salientou-se sempre o aspecto formativo das disciplinas adequando-se-lhes sempre os programas como instrumento capital do ensino», de modo que «as matérias enumeradas em cada programa e as indicações metodológicas que as acompanham visam sempre aproveitar em toda a extensão essa capacidade normativa»³⁸⁷.

Neste contexto, a disciplina de Propedêutica Filosófica no Ensino Secundário partilha, particularmente com a de Português e a de História, um importante papel na «formação moral da mocidade portuguesa». A disciplina de Português cumprirá esse papel a par do desenvolvimento do sentimento estético e

³⁸⁵ Decreto n.º 5 002 de 28 de Novembro de 1918, *Instruções ao programa*.

³⁸⁶ A propósito da prioridade concedida pela República às reformas do ensino primário e universitário, lemos em Rómulo de Carvalho: «A urgência que os republicanos puseram, logo nos inícios de 1911, na reformulação do ensino primário, igualmente posta na do ensino universitário pela mesma altura [...] não teve paralelo no ensino secundário. Justifica-se a urgência de actuação sobre aqueles dois escalões do ensino porque, no primeiro caso, era preciso não atrasar a criação do novo modelo de homem português que a República trazia no seu programa e que deveria surgir das sementes lançadas logo no ensino infantil; e, no segundo caso, para decapitar, tão breve quanto possível, a hegemonia coimbrã». Rómulo de Carvalho, ob. cit., p. 682.

³⁸⁷ Decreto n.º 5 022 de 28 Novembro de 1918, texto preambular.

do «avigoramento progressivo do sentimento nacional», objectivo que se integra no âmbito da «formação moral» dos jovens. A disciplina de História será, a este respeito, exemplar:

«Pela insistência que nos programas se faz, na parte moderna da história universal e em toda a história portuguesa, entendeu o Governo poder servir grandemente um dos principais objectivos do ensino secundário que é não só seleccionar e formar homens de enérgico carácter e viva inteligência, mas também adequá-los a determinada sociedade, em que vão colaborar, ou seja, neste caso, tornar consciente e diferencial a qualidade de portugueses»³⁸⁸.

É assim que, se o Português e a História aparecem directamente associadas a uma educação cívica, política e patriótica³⁸⁹, isso não acontece com a disciplina de Propedêutica Filosófica. O aspecto formativo de que as diferentes disciplinas se revestem, e que encontramos também no ensino da Filosofia, não assume nesta, no entanto, qualquer acento nacionalista, cívico ou patriótico evidente. O ensino da Filosofia intervém a nível da formação moral, no sentido da educação da vontade e do carácter, segundo a orientação de uma moral de autonomia, aparentemente formal e não normativa ou prescritiva.

Parece-nos ser possível concluir que a crença na perfectibilidade do homem e a defesa de uma moral altruísta, a ideia da possibilidade de uma reforma social por intermédio da instrução, de inspiração iluminista e positivista, acabam por conduzir à *recuperação da tradicional dimensão formativa da disciplina de Filosofia*, dando-lhe uma orientação moral e um cunho moralizador. No entanto, este aspecto não está ligado a uma Moral de conteúdos, que se possa confundir com uma eventual instrução moral catequística. Permanece no âmbito de uma educação que pode ser apelidada de filosófica, na medida em que se encontra

³⁸⁸ *Ibidem*.

³⁸⁹ Lê-se no Decreto 4 799 de 12 de Setembro de 1918, Capítulo XIII, *Da educação cívica*, no Artº. 187.º: «A instrução cívica deve ser dada pelos professores durante o ensino das disciplinas que para tal ofereçam ensejo, e nomeadamente das de português e de história; e ainda em palestras em que os alunos sejam instruídos acerca dos direitos e deveres dos cidadãos e de toda a organização social.» Refira-se que este capítulo repete, sem alterações, o capítulo XV, *Educação Cívica*, do Decreto n.º 3 091 de 17 de Abril de 1917.

associada a autores e textos da tradição filosófica. Descomprometida das tradicionais «Humanidades» e longe da educação «nobre», parece caber à Filosofia, liberta, nesta concepção, principalmente da esterilidade da Metafísica, o papel fundamental de formar o homem e o cidadão. Por isso, contrariamente ao que se passou com a Reforma de 1905, a dominância de uma concepção geral positivista e utilitarista não implicou uma redução do seu peso curricular.

A importância concedida à disciplina parece poder ser colocada em paralelo com o seu papel convergente com as finalidades do ensino liceal quanto à relevância da formação moral. Nesta medida, e de um ponto de vista filosófico, vemos que, apesar das claras divergências entre a perspectiva positivista (num sentido lato), que inspira este programa, e o espiritualismo eclético do século XIX, concordam ambos, em termos de ensino escolar, com a importância e o contributo da disciplina para a formação moral do aluno.

O modo como, nesta Reforma, é representada escolarmente a Filosofia permite-nos isolar dois aspectos que se destacam em toda a sua evidência:

- 1) A ligação da disciplina com as finalidades ou os objectivos gerais do Ensino Secundário.
- 2) A dimensão formativa da aprendizagem da Filosofia.

Apesar de todas as diferenças programáticas, estes aspectos continuam na senda da tradição do ensino filosófico liceal e parecem legitimar, de forma que se revelará estável, a presença da disciplina no ensino liceal.

Se é possível considerar que o ensino-aprendizagem da Filosofia terá sempre uma dimensão formativa, intelectual e moral, em virtude da própria natureza do saber filosófico, devemos registar como novo o facto de o texto de um programa do Ensino Secundário considerar, expressamente, o modo como essa influência se deve exercer no âmbito de preocupações pedagógico-didácticas. Ao mesmo tempo, embora o termo «formação» deva ser entendido no duplo aspecto de formação intelectual e de formação moral, detectamos uma inflexão neste último sentido.

Assim, mais do que simples aspectos, podemos considerá-los como constantes que definem e enquadram o estatuto da disciplina no Ensino Secundário ao longo do tempo, embora, naturalmente, com concretizações programáticas diversas.

3. A Reforma de Joaquim José de Oliveira (1919)

A Reforma da Instrução Secundária de 1918 revela-se consistente do ponto de vista interno e em acordo com a intenção educativa mais geral da República, como vimos. Todavia, o referido assassinato de Sidónio Pais, a 14 de Dezembro de 1918, conduz à queda do Governo e, em 1919, surge nova legislação referente ao plano de estudos e aos programas do Ensino Secundário³⁹⁰.

Analisando o plano de estudos, podemos considerar que esta reforma continua na linha das reformas anteriores, procurando escapar à dicotomia rígida entre as disciplinas de Letras e as de Ciências, embora o conhecimento científico seja agora representado pela Matemática (e não pelas Ciências Físico-Naturais). Relativamente à Filosofia, notamos uma alteração curricular e programática. A disciplina reaparece novamente sob o nome de «Filosofia», mantém-se no Curso Complementar de Letras e no de Ciências, mas passa a ser leccionada apenas durante um ano, embora com carga horária de três horas por semana (Na Classe VI no Curso Complementar de Ciências e na Classe VII no Curso Complementar de Letras). Esta situação significa, no total, uma diminuição da carga lectiva: o aumento para três horas lectivas por semana não compensa a diminuição para apenas um ano na sua leccionação³⁹¹. O seu estatuto curricular é, aliás, semelhante ao da História: são disciplinas leccionadas apenas durante um ano no Curso Complementar de Letras e no de Ciências. No Curso Complementar de Letras têm lugar na Classe VII e, no Curso Complementar de Ciências, na Classe VI. No Curso Complementar de Ciências, a situação da disciplina de Filosofia é idêntica à

³⁹⁰ Decreto n.º 6 132 de 26 de Setembro de 1919.

³⁹¹ Como vimos, na Reforma anterior a disciplina de Filosofia integra os dois anos do Curso Complementar com duas horas lectivas por semana.

da disciplina de Português, ambas leccionadas na Classe VI, com três tempos lectivos. No caso desta última, o seu estatuto curricular contrasta com a carga lectiva do Curso Complementar de Letras (quatro tempos lectivos na Classe VI e cinco tempos na Classe VII).

O Curso Complementar de Letras e de Ciências diferenciam-se mas é de realçar que o Curso Complementar de Letras integra a disciplina de Matemática, assim como o Curso Complementar de Ciências a disciplina de História. Sendo assim, não apenas o Português e a Filosofia, mas também a Matemática e a História passam a ser disciplinas comuns a ambos os cursos, embora com cargas lectivas diferentes, à excepção da disciplina de Filosofia, que mantém idêntica carga horária. Desaparece a disciplina de Ginástica. Quanto ao peso curricular, no Curso Complementar de Letras, as disciplinas de Filosofia e de Matemática ocupam o último lugar; no Curso de Ciências, o último lugar cabe à disciplina de História e o penúltimo lugar pertence às de Filosofia e de Português. Embora sem lugar destacado, a disciplina de Filosofia não sofre oscilações no currículo não sofrendo com a divisão entre Letras e Ciências.

O programa de Filosofia não inclui instruções (diferentemente do que acontecia com outros programas, nomeadamente o anterior). Da sua leitura mais imediata, é possível concluir que desapareceu a intenção moralista e moralizadora.

O programa é manifestamente mais extenso. Se, por um lado, isso faz jus ao nome da disciplina, que deixou de ser uma simples propedêutica, por outro, revela-se contraditório com a diminuição global da carga lectiva. Este programa marca uma diferença relativamente ao fundo filosófico presente nos programas, quer de 1918, quer de 1905. Se bem que estes dois últimos sejam completamente distintos entre si, inscrevem-se em pressupostos filosóficos e educacionais de cariz positivista, como vimos. O programa de 1919 não representa uma novidade de um ponto de vista estritamente filosófico, visto que nos parece recuperar o eclectismo do século anterior numa versão próxima da habitual nos programas da segunda metade do século XIX, mas representa uma inflexão considerável se levarmos em conta que, desde 1905, o Positivismo marcava os programas de ensino da

Filosofia. No entanto, embora distante de uma perspectiva positivista estrita, continua a não contemplar a Metafísica. Sendo assim, acabamos por verificar que, quanto ao conteúdo (mas não às orientações didático-pedagógicas), o programa de 1919 aparenta encontrar-se mais próximo do de 1895 do que do de 1918, mesmo considerando a ausência da Metafísica. Esta parece ser apenas uma cedência ao Positivismo ainda dominante. A Filosofia reforça o seu lugar de disciplina de formação e o seu papel de conferir unidade aos saberes, fora do quadro de um programa positivista. Assim, de um ponto de vista da representação escolar, podemos dizer que o Positivismo hegemónico, mesmo que sob forma mitigada e heteróclita, não consegue ultrapassar os elementos da tradição escolar.

A Reforma de 1919, promulgada em Setembro desse ano (Plano de Estudos e Programas) e em Junho do ano seguinte (Regulamento) é suspensa a 31 de Agosto de 1920. É retomada a de 1918 e, em 1921, sai um novo Regulamento da Instrução Secundária, agora muito semelhante à Reforma de 1919. Não são promulgados novos programas. A situação curricular da disciplina de Filosofia é, portanto, mantida.

Capítulo 4 – A importância escolar da Filosofia sob o signo das Humanidades

1. A Reforma de 1926: redução curricular e manutenção do estatuto da disciplina de Filosofia

A primeira Reforma do Ensino Secundário, após o derrube da I República, a 28 de Maio de 1926 e a instauração da Ditadura Nacional, data logo de Outubro desse mesmo ano. O problema era «grave» e urgia:

«Grave problema andava irresolvido há muito na instrução secundária, com dano no ensino e clamores de todos»³⁹².

O legislador não hesita no diagnóstico:

Superabundância de matérias, superabundância de horas de aulas, abundâncias tantas que, ao contrário do ditado latino, se julgavam nocivas em extremo, e até contraproducentes no alcance desejado de saber muito e bem. O resultado era patente a todas as vistas — mesmo às menos atiladas: quanto mais se pretendia saber, cada vez realmente se sabia menos. Andávamos falseados em matéria de pedagogia liceal»³⁹³.

O diagnóstico continua: para além da «superabundância» de matérias, encontramos a «especialização» prejudicial, uma «inflação a mais» de matérias, programas, aulas... As palavras de ordem para alterar a situação do ensino parecem ser:

1) «Comprimir»: nas «horas seguidas», «nos programas exuberantes», «na duração do ciclo liceal». Para além do verbo «comprimir», o substantivo «compressão» repete-se duas vezes, dando ênfase e força retórica:

³⁹² Decreto n.º 12 245 de 2 de Outubro de 1926, texto preambular.

³⁹³ *Ibidem*.

«Há, pois, que comprimir, e fortemente, *custe o que custar*— compressão nas horas seguidas e nos programas exuberantes, compressão na própria duração do ciclo liceal»³⁹⁴.

2) «Cercear»: programas, disciplinas, doutrinas, saber. Porque apesar de inquéritos, comissões, estudos, «demasias se mantinham ainda»:

Era preciso cercear, muito embora em muitos dos ramos em que os professores desejariam louvavelmente doutrinar mais largamente, ciosos do seu saber e aplicação»³⁹⁵

3) «Abreviar»: o curso, o número de horas de cada disciplina, a duração das horas escolares de cada dia e, principalmente, «simplificar» de modo a restar apenas o «utilizável» e o «necessário»:

«Abreviar foi o lema do Governo, mas abreviar por método e não por arbítrio.[...]

«Operou-se a simplificação, a ordenação e a modificação das matérias e seus programas, seleccionando o cabedal utilizável de conhecimentos para o curso geral e as doutrinas necessárias para o curso complementar de acesso às escolas superiores». ³⁹⁶

A preocupação geral é «comprimir», «cercear», «abreviar»... «custe o que custar». Onde se esperaria um discurso pedagogicamente fundamentado, ao nível dos que a República tinha produzido e que pudesse rebater, no mesmo plano, a «pedagogia falseada» que estaria na origem dos graves problemas do Ensino Secundário, como é dito no primeiro parágrafo do texto preambular, encontramos um discurso cuja linguagem, por vezes, se aparenta com mero discurso político para uso parlamentar. Em vez de uma alternativa, no mínimo tão fundamentada quanto a que se pretendia rejeitar, é quase uma linguagem de caricatura que

³⁹⁴ *Ibidem.*

³⁹⁵ *Ibidem.*

³⁹⁶ *Ibidem.*

encontramos, coadjuvada de algumas metáforas fáceis ou buscando na sabedoria popular a fundamentação que lhe falta:

«Querer trasfegar tudo para o cérebro do recipiendário escolar é uma tentativa de antemão abortada como a do tonel das Danaides — o que a toda a hora entra por um lado sai pelo outro quasi *in continenti*» [...] Ouça-se a filosofia popular, que afirma que quem muito abrange, pouco aperta»³⁹⁷.

A redução começa já aqui: o corpo escolar é reduzido a mero recipiente, o saber a um descontínuo quantificável de modo que se deve opor à “muita quantidade” «indigesta», a quantia mínima, exacta, saudável. Documentos posteriores dar-nos-ão, de modo progressivo, indicações mais claras acerca do sentido destas afirmações. Mas esta legislação apressada, que teve de ser revista dois meses e meio depois de ser promulgada, é já profundamente significativa: é prenúncio de uma linha de actuação política, educativa e cultural que progressivamente se implantará com a Ditadura. Desaparece o entusiasmo pelo conhecimento, cuja aprendizagem passará a ter um valor instrumental em função de critérios politicamente definidos. Não se trata de discutir e adoptar uma linha teórica e pedagógica (positivista, spenceriana, escolástica...), em função da qual os saberes curriculares fossem seleccionados. Aos critérios científico e pedagógico substitui-se o político-ideológico. A precipitação com que é redigida esta legislação só se explica pela urgência em destruir a obra da I República, o que deve ser considerado, antes de mais, como uma acção política³⁹⁸.

«Atalhe-se a indigestão actual».... A luta contra o enciclopedismo³⁹⁹, de que o Positivismo e o pensamento republicano eram acusados, a dicotomia entre

³⁹⁷ *Ibidem*.

³⁹⁸ Neste Decreto n.º 12 425 de 1926, mais do que em qualquer outro documento legislativo, encontramos a «atitude sistemática de demolição da arquitectura republicana» que marca a primeira fase da política educativa do Estado Novo (até 1936). Cf. A. Nóvoa «Política de Educação» in Joel Serrão (Direcção) *Dicionário da História de Portugal*, vol. 8, Porto, Livraria Figueirinhas, 1999, coord. de António Barreto e Maria Filomena Mónica, p. 593.

³⁹⁹ Esta legislação não deixa de fazer eco de um conjunto de críticas, oriundas de diversos quadrantes, ao enciclopedismo no ensino. Encontramos, por exemplo, um texto de António Sérgio (que foi Ministro da Instrução por um breve período, entre Dezembro de 1923 e Fevereiro de 1924), «Ciência e Educação»,

instrução e educação, com a desvalorização da «instrução» em prol da «educação», que irão marcar as intenções das futuras reformas educativas, anuncia-se já aqui, embora de um modo abrupto e, podemos dizer, pouco pensado.

De momento, quanto a conhecimentos, o que encontramos é a mera simplificação e redução das matérias ensináveis sem que se anteveja claramente um critério.

Contrariamente ao que tem sido habitual, a legislação não se inicia com a elucidação do fim a que se destina o ensino liceal, nem introduz um artigo sobre os fins do Ensino Secundário. Depois do texto preambular ter considerado o curso complementar simplesmente como «preparatório para a instrução superior» lemos no Art.º 82º: «O ensino secundário compreende o curso dos liceus e os cursos de preparação para a instrução superior». No § 2.º especifica-se: «Os cursos de *preparação para a instrução superior* são: o curso de letras e o curso de ciências, qualquer deles com a duração de um ano»⁴⁰⁰.

Nunca, até à data, algum documento legislativo relativo ao Ensino Secundário tinha assim separado o curso de letras e o de ciências do Curso Liceal, classificando-os de modo completamente subsidiário relativamente ao Ensino Superior.

Nesta reforma do ministro Ricardo Jorge, em 1926, a Filosofia permanece com três horas de carga horária semanal durante um ano, como acontecia com as duas últimas Reformas da I República, a de 1919 e de 1921. A diferença fundamental é que, na reforma de 1926, a carga horária da disciplina de Filosofia, no Curso de Letras, só é ultrapassada pela Língua e Literatura Latinas e, no de Ciências, é idêntica à das Ciências Geológicas e da Geografia. Deixa, portanto, de

publicado na revista *A Águia* (importante órgão do movimento da Renascença), corria o ano de 1917, onde analisa, num estilo vigoroso e polémico, os erros do positivismo (aproximando-se da posição de Antero) e do que apelida a «pedagogia quantitativa» dele decorrente: «Esta miopia ‘científica’ não podia deixar de manifestar-se nos programas da instrução. Da falta de uma concepção moral resultava a falta correspondente de um critério educativo que não fosse a divulgação dos resultados científicos; e pouco a pouco foi-se carregando o programa de [simples] factos averiguados, e reduzindo a educação à armazenagem de conhecimentos: a dispersão, o desagregamento do espírito, é um dos efeitos mais evidentes dessa pedagogia da quantidade como se os valores pedagógicos não residissem, pelo contrário, na concentração, [no espírito crítico,] na visão profunda do essencial!...» António Sérgio, «Ciência e Educação», in *Ensaio*, Lisboa, Editora Sá da Costa, Tomo I, 1976, p. 104.

⁴⁰⁰Decreto n.º 12 425 de 2 de Outubro de 1926, Art.º 82.º (sublinhado nosso).

ocupar o último ou o penúltimo lugar no currículo. Para além disso, numa organização curricular que diminui o Curso dos Liceus para seis anos (em vez de sete), retirando um ano ao Curso Complementar, e reduzindo assim drasticamente as horas totais de leccionação das diferentes disciplinas, *a disciplina de Filosofia não sofre qualquer corte na sua carga horária*. No entanto, esta reforma de 1926, embora tenha entrado em vigor, não chega a ser completamente levada à prática. Desta vez, contrariamente ao que acontecia com as Reformas da I República, não por condições exteriores adversas, mas dada a sua impreparação e falta de sustentação.

Ameaçada como já tinha sido em 1905, apontada com frequência, ora pela inutilidade da Metafísica, ora pela sua ausência, consoante a origem da crítica, poder-se-ia recear agora, com tão urgente necessidade de compressão, o desaparecimento da disciplina de Filosofia do currículo do ensino liceal. Mas tal não aconteceu:

«A noção propriamente das literaturas reservou-se para a secção de letras. A esta e à de ciências há uma disciplina comum, a filosofia, abrangendo a psicologia, a lógica, e a história sucinta da filosofia com a doutrina sumária das grandes ideias cardiais neste século»⁴⁰¹.

A Filosofia reafirma o seu lugar de disciplina comum aos Cursos de Letras e de Ciências, com idêntica carga horária em ambos, e esta situação não sofrerá nenhuma alteração ao longo deste período e do seguinte. A oscilação que, a este nível, o estatuto curricular da disciplina de Filosofia veio sofrendo no século XIX e princípios do século XX até chegar a uma situação quase residual com a Reforma de 1905, não a voltaremos a encontrar. A disciplina de Filosofia assegurará o seu estatuto curricular de um modo que se tornará progressivamente mais sólido. No entanto, teremos de aguardar pelo ano de 1929 e pela acção

⁴⁰¹ Decreto n.º 12 425 de 2 de Outubro de 1926.

política de Cordeiro Ramos para encontrar, pela primeira vez neste período, a sua fundamentação curricular num documento legislativo.

Curso liceal reduzido, horas reduzidas, programas reduzidos à sua «conveniente extensão» e, no Curso Complementar, desaparecimento de qualquer disciplina da área das ciências nos cursos de Letras, bem como até do Português ou da Literatura Portuguesa nos cursos de Ciências. Apesar de esta reforma ter tido «a vida das rosas de Malherbe»⁴⁰², está dado o primeiro passo para saber pouco mas bem.

O Decreto n.º 13 056 de 22 de Janeiro de 1927, dois meses e meio decorridos, que repõe os sete anos do curso liceal, não promulga novos programas. A disciplina de Filosofia retorna à situação curricular de 1917 (que era, aliás, também a de 1894), com duas horas semanais, ao longo de dois anos e com um programa originalmente pensado para um ano. Sendo assim:

«Ficam os conselhos escolares autorizados no presente ano lectivo a dividir pela 6.^a e 7.^a classes a matéria dos programas dos cursos de Letras e de Ciências, devendo nessa divisão manter-se a ordem por que os diferentes assuntos vão indicados».⁴⁰³

Terá sido um ano de excepção! Nestas condições, os programas vigoram ainda mais dois anos.

2. A superioridade do saber e do ensino filosóficos na legislação de Cordeiro Ramos (1929)

Em 1929, serão promulgados novos programas pelo Decreto n.º 16 362 de 14 de Janeiro que, embora considerados provisórios, «enquanto não se faz a preconizada e indispensável revisão geral», surgindo, fundamentalmente, da

⁴⁰² «Em Outubro de 1926, o então ministro Dr. Ricardo Jorge, estabeleceu seis anos para o curso liceal. Esta reforma, que chegou a entrar em vigor, teve a vida das rosas de Malherbe». Comentário da Direcção da Revista Labor, n.º 62, ao projecto de reforma do ensino secundário do deputado Marques Carvalho aí publicado, in Marques de Carvalho, *Questões de Ensino Secundário*, Porto, 1935, p. 47.

⁴⁰³ Decreto 13 056 de 22 de Janeiro de 1927, Art.º 27.º.

necessidade de corrigir a arbitrariedade na maneira como em cada escola se dividiam as matérias pelos dois anos, manifestam uma orientação de ensino mais consistente.

No texto preambular destacam-se dois aspectos fundamentais, dado que terão outros desenvolvimentos e se revelarão estruturantes na política educativa do Estado Novo:

1) O da necessidade de garantir *uniformidade* nos procedimentos dos liceus e dos professores, a nível nacional. É importante a obediência a um «plano de conjunto», de modo que:

«Impõe-se, e com urgência, uma revisão geral dos programas de todo o curso dos liceus, em que haja unidade de vistas e se evitem incongruências»⁴⁰⁴.

2) O ideal de realização de uma «educação nacional»:

«Sem esquecer o desiderato da amizade e mútua cooperação dos povos, deve predominar, na efectivação desse programa, a ideia de garantir e realizar uma educação nacional»⁴⁰⁵.

O Decreto em apreço inclui um extenso texto denominado: «Considerações de ordem geral sobre a execução dos programas dos cursos complementares». Este texto antecede a apresentação dos novos programas da VI e da VII classes, como se denominavam os dois últimos anos do curso liceal. Este documento revela uma coerência e consistência, no projecto educativo e na fundamentação filosófica e pedagógica, que o distinguem do primarismo do texto legislativo de 1926.

As «Considerações de ordem geral sobre a execução dos programas dos cursos complementares» dividem-se em considerações acerca de «Letras» e acerca de «Ciências», esclarecem as finalidades do Ensino Secundário, a sua

⁴⁰⁴ Decreto n.º 16 362 de 15 de Janeiro de 1929, preâmbulo.

⁴⁰⁵ Decreto n.º 16 362 de 15 de Janeiro de 1929, preâmbulo.

fundamentação — filosófica, psicológica, moral e social — e, de modo articulado, a justificação curricular das diferentes disciplinas. É no capítulo relativo às Letras que encontramos as referências que nos permitem determinar três grandes linhas de orientação do Ensino Secundário:

- 1) A finalidade formativa.
- 2) O desígnio de uma educação nacional.
- 3) A orientação humanista.

É principalmente no último aspecto que o legislador evidencia o privilégio do saber filosófico.

2.1. As finalidades do Ensino Secundário

As partes do texto que, de modo directo ou não, se referem às finalidades do Ensino Secundário aparecem-nos atravessadas por uma estrutura bipolar. De modo ora mais ora menos explícito, encontramos sempre dois termos em exclusão ou com domínio de um sobre o outro. É assim que encontramos os pares:

- 1) *Formar e Informar*, de modo explícito, em que o primeiro impera sobre o segundo
- 2) *Homem digno desse nome e homem que não o merece*, de modo implícito.
- 3) *Cidadãos úteis à Pátria, elementos de vida e de progresso e corpos inertes ou agentes de dissolução*, de modo explícito.
- 4) *Bom português e mau português*, de modo implícito.

Se pegarmos no primeiro termo de cada um dos pares, temos: *Formar homens dignos desse nome, cidadãos úteis à Pátria e bons portugueses*. Resumida e lapidarmente, encontramos aí uma definição da finalidade do Ensino Secundário, aliás, de todo o ensino.

«Sem descurar a parte informativa do ensino secundário, *deve o professor atender predominantemente à parte formativa: esta é mais importante que a primeira*, não podendo no entanto de forma alguma dispensá-la»⁴⁰⁶.

Seguindo o texto, encontramos, dois parágrafos à frente, a «parte informativa» identificada com «conhecimentos» e uma posição face ao ensino segundo a qual:

«Não basta ministrar aos alunos um certo número de conhecimentos; é indispensável cultivar-lhes o gosto, disciplinar-lhes a vontade, obrigá-los a um trabalho metódico, desenvolver-lhes a iniciativa e *levá-los à prática do bem e à compreensão dos seus deveres individuais e sociais*, preparando-os para virem a ser *cidadãos úteis à Pátria*, elementos de vida e de progresso, e não corpos inertes ou agentes de dissolução».

A formação do aluno é entendida no sentido estético, intelectual, moral, cívico e patriótico. Por formação moral entende-se, no geral, a formação do carácter e da vontade mas também, num sentido mais restrito, a adopção de boas normas de conduta, que impeçam os alunos de se tornarem «agentes de dissolução». Vemos que, não só a vertente formativa do ensino adquire predominância, como a vertente formativa se identifica, quase em exclusivo, com formação moral e cívica.

Neste contexto, os alunos aparecem como matéria moldável que deve, tem de sofrer uma acção num sentido determinado. A linguagem que o texto utiliza marca claramente dois níveis: o de um agente e de um paciente. O agente — o professor — o que conhece, o que ministra, o que disciplina, o que obriga; e o paciente — o aluno — que aprende, que é disciplinado, no sentido de sofrer a acção que o torna disciplinado, que é obrigado, no sentido de ser forçado a, de ser impelido a. O acto educativo é concebido por esta dupla relação de domínio e de

⁴⁰⁶ Decreto n.º 16 362 de 14 de Janeiro de 1929 (sublinhado nosso). *Considerações de ordem geral sobre a execução dos programas dos cursos complementares*. Salvo indicação em contrário, as citações constantes neste capítulo referem-se a este documento.

submissão, de mando e obediência, numa superior e comum subordinação às finalidades últimas do ensino e da educação.

2.2. O desígnio de uma educação nacional

O desígnio de uma educação nacional também fazia parte do projecto da I República. A legislação referente ao Ensino Secundário de 1918 declara a importância do «avigoramento progressivo do sentimento nacional», no âmbito da leccionação da disciplina de Português e também na de História («tornar consciente e diferencial a qualidade do português») e contempla a Educação Cívica como parte da formação do aluno⁴⁰⁷. Que traz esta legislação de novo? Trata-se da continuação do mesmo espírito nacionalista?⁴⁰⁸ Digamos que, de momento, o que se encontra principalmente é um exacerbamento do sentimento nacional dentro de uma lógica de identificação *versus* exclusão; e a associação, se bem que ainda não completamente explícita, entre espírito nacional e espírito cristão. As disciplinas mais visadas para este fim são, novamente, o Português e a História, a que se deve acrescentar o Latim. O texto espraia-se na justificação do ensino do Latim e em indicações aos professores onde é possível perceber como esta questão era sensível e polémica:

«Se no ensino de todas as disciplinas o professor deve esforçar-se por levar os seus alunos à convicção da utilidade dos conhecimentos que lhes ministra, muito maiores

⁴⁰⁷ Cf. Decreto n.º 5 002 de 28 Novembro de 1918.

⁴⁰⁸ Sérgio Campos Matos, comentando este documento, considera a existência de uma linha de continuidade com documentos de épocas anteriores: «Registe-se ainda que nestas considerações se incluem extensas citações dos relatórios de outros decretos (1895 e 1918) em que se expõem objectivos patrióticos, o que acentua a persistência de valores morais e educativos, bem como o vector de continuidade na produção da norma ideológica» *História, Mitologia, Imaginário Nacional*, Livros Horizonte, Lisboa, 1990, p. 31. No entanto, podemos perguntar até que ponto a relação entre conceitos (ou melhor, significantes) no quadro de uma diferente rede conceptual, não introduz novos significados que obriguem a pensar em descontinuidades. Além disso, a linguagem retórica deste documento não tem equivalência nos decretos de 1895 ou de 1918.

devem ser esses esforços com relação ao latim, quando tantas pessoas, incluindo muitas que figuram de instruídas, *o combatem como inútil*»⁴⁰⁹.

O ensino do Latim justifica-se porque:

1) É necessário para «o conhecimento, vivificação e enriquecimento da nossa língua».

2) É elemento «valiosíssimo de cultura».

3) É agente precioso de «ginástica mental».

A estes argumentos, relativamente comuns, o texto acrescenta a importância da literatura latina enquanto «literatura cristã»:

«Devemos notar ainda que o latim representa também a literatura cristã, e o espírito cristão domina toda a civilização moderna».

A defesa da existência de um espírito nacional, do qual faz parte o respeito pela tradição e a «solidariedade com o passado», e que se irão progressivamente explicitar como tradição e passado cristãos, refere-se a uma linha ideológica de actuação e prática políticas, determinando uma orientação de pensamento e de acção exclusivas. O ensino e todas as manifestações culturais devem ser expressão de uma realidade e de uma verdade nacionais. No contexto do ensino é, por isso, também indispensável que o professor seja ele próprio bom português, orgulhoso do seu passado e convicto de todas estas verdades. E se o professor não estiver

⁴⁰⁹ *Ibidem* (sublinhado nosso). Lembramos, a este propósito, a conferência «O Clássico na Educação e o Problema do Latim», proferida por António Sérgio, no salão da União Intelectual Portuguesa, no mês em que se deu o Golpe de Estado que instituiu a Ditadura Nacional, em Maio de 1926, e que teria sido, nas suas palavras, uma «sessão tumultuosa de muito berreiro integralista.» (António Sérgio, *Ensaio*, Tomo II, Lisboa, Sá da Costa, 1972). O que nesse dia se passou, e que o autor, no «Prefácio da Segunda Edição», datado de 1956, esclarece em mais pormenor, não foi episódio leve; «imagem de toda a minha vida», é como António Sérgio recorda «Essa tarde de Primavera, enrubescida em fúrias»: «Brados, babugens, ademanos de ódio, cartas anónimas com ameaças tolas, ataques jornalísticos de ordinária esqualida, intrigas simbolizadas pelo gás sulfídrico: eis o galardão que me têm outorgado, a revezes, as paixões dos corrilhos deste “país de uvas”. Que *al perro flaco*... Ah! Por que escolhem tantos o proceder como pulgas, — porquê? — se todos nascemos, no que respeita à moral, com possibilidades magníficas de ser condores?».

Nesta conferência, António Sérgio rebateu os argumentos dos «latinófilos»: 1) o da «ginástica mental»; 2) o de que para saber português é preciso saber latim; 3) o de que a existência de obras valiosíssimas em latim justifica a sua aprendizagem; 4) o da importância da forma e do estilo. (*Ibidem*, p. 195). Os argumentos da legislação de 1929, sob análise, cabem nesta classificação.

compenetrado destas *verdades*? Para *Formar homens dignos desse nome, cidadãos úteis à Pátria e bons portugueses*, exigir-se-á, complementarmente, a erradicação dos «falsos mestres», como se dirá em 1935. É já um programa de controlo sobre a actividade docente que se prenuncia. Aos «falsos mestres» e «envenenadores públicos»⁴¹⁰ deverão substituir-se os verdadeiros e salutareis mestres. A lógica de exclusão e a metáfora higienista permanecem num discurso que abre espaço, progressivamente, para a realidade que as palavras anunciam. O desígnio, desde já claro, de uma educação nacional que, em breve, mais assumidamente se explicitará de matriz cristã, permanecerá como linha directriz de todas as reformas educativas do Estado Novo e, naturalmente, como uma das finalidades de todo o ensino. No entanto, se bem que se mantenha este enquadramento para todas as disciplinas escolares, não se encontra qualquer referência ao papel específico da disciplina de Filosofia (nem nos seus objectivos nem nos seus conteúdos de ensino), para o cumprimento deste desiderato.

2.3. O papel director da disciplina de Filosofia

Continuando a nossa análise do documento, «Considerações de ordem geral sobre a execução dos programas dos cursos complementares», do início do ano de 1929, Decreto n.º 16 362 de 14 de Janeiro⁴¹¹, que antecede a apresentação dos novos programas, como referimos, e ainda no capítulo referente a Letras, aparecem-nos a justificação e o papel da disciplina de Filosofia «no plano de estudos do ensino secundário». Assim, a disciplina de Filosofia justifica-se:

1) Como factor de elevação da realidade material para a realidade espiritual superior, pelo estudo da «vida interior»:

⁴¹⁰ Diz Cristina Bastos que «é durante a actuação ministerial de Tamagnini que se inicia a depuração cirúrgica de algumas importantes figuras da oposição ao regime e no que concerne à escola, exige-se a total depuração “de todos os venenos e ameaças”, os “falsos mestres” ou “envenenadores públicos” segundo expressões amplamente divulgadas» Maria Cristina Bastos, *Ensino da História no Portugal de Salazar*, [texto policopiado] Dissertação de Mestrado em História das Instituições e Cultura Moderna e Contemporânea, Universidade do Minho, 1998, p. 94.

⁴¹¹ Salvo indicação em contrário, as citações deste capítulo são deste Decreto.

« [...] o homem não deve olhar apenas para fora de si: deve olhar também para dentro de si.

«Não é só a vida exterior que nos compete estudar; precisamos de estudar também a vida interior para nos elevarmos pouco a pouco a uma vida superior: *ab exterioribus ad interiora, ab interioribus ad superiora*. Não são as realidades materiais as únicas existentes: há outras realidades mais complexas e elevadas.»

A disciplina de Filosofia situar-se-á no âmbito de uma corrente *espiritualista*, partirá da Psicologia, como via de acesso à Metafísica, e deverá utilizar o método psicológico ou introspectivo.

2) Enquanto possibilitando uma doutrina interpretativa da vida:

É o estudo da Filosofia que garante «largueza de pontos de vista e doutrina interpretativa da vida». Buscar sentido para a vida «em alevantados ideais» é o percurso que a Filosofia propicia.

3) Como garantia da unidade e coroamento dos estudos secundários:

A disciplina de Filosofia deve estabelecer unidade entre os diversos saberes «evitando-se a dispersão que é um dos grandes perigos do ensino secundário» e não só. O seu papel é de *unidade* e de *síntese*, mas não é reduzido a um simples papel coordenador, como acontecia na perspectiva positivista. A Filosofia recupera o seu lugar como *ciência dos princípios* em função dos quais os diferentes saberes se posicionam. A Filosofia é concebida, principalmente, como *Metafísica*. Reportando-se novamente a Fouillée⁴¹², o texto legislativo considera:

⁴¹² Em «Ciência e Pedagogia», texto de António Sérgio publicado na Revista *A Águia*, em 1923, encontramos uma boa síntese do pensamento de Fouillée, exemplo da reacção idealista ao positivismo. Tendo por referência a obra que este tinha publicado em 1891, *Enseignement au point de vue national* (que aparece citada nesta legislação) António Sérgio retira dela o aspecto positivo das críticas do autor ao ensino das ciências (mas rejeita a solução que o autor lhe dá): «O estudo das ciências habitua à observação dos objectos, levando a só acreditar no que se verifica pelos olhos; e se este desenvolvimento do espírito positivo é útil no domínio das ciências físicas, não deixa de ser verdadeiro perigo em outras esferas espirituais: acostuma-se a criança a exigir para cada palavra uma representação precisa e, em última análise, sensível; ora, a precisão material não dá ao mesmo tempo intuição moral; “quando lhe falardes de dever, ou de honra, ou de pátria, que objecto material imaginará? Por detrás dessas palavras sublimes que coisas observáveis poderá pôr? – Realidades de ordem moral, realidades, portanto, pelo ensino científico ignoradas”». (António Sérgio, *Ensaaios*, Lisboa, Sá da Costa, Tomo I, p. 110-111). Fouillée preconiza uma

«A ciência superior que demonstra a unidade, a homogeneidade, a continuidade das leis e dos métodos entre todas as outras ciências, a ciência primeira que põe os princípios, a regra e o fim de todos os estudos especiais é a filosofia».

4) Factor de combate ao Materialismo e ao Utilitarismo:

Aproximada aos estudos clássicos, mas leccionada a todos os alunos, tanto de Letras como de Ciências, a Filosofia irá desempenhar um papel equilibrante perante as «chamadas humanidades científicas». Pela sua proximidade com os primeiros, irá permitir, face às «humanidades científicas»:

1) Alimentar «o espírito de desinteresse e de entusiasmo, que é absolutamente indispensável à ciência pura».

2) Contrariar o particularismo, «elemento de dissociação como o egoísmo»;

3) Contrariar o «carácter demasiadamente material e demasiadamente utilitarista», em função do *perigo que representa para a formação moral*. Não se faz referência à necessidade de rebater teórica e filosoficamente o Materialismo e o Utilitarismo, remetendo apenas para a associação implícita entre Materialismo, Utilitarismo e risco de imoralidade:

«[...] porque o homem habituado a considerar apenas realidades materiais dificilmente poderá ter uma justa compreensão das realidades de ordem moral, e, se habituarmos uma criança a encarar tudo pelo critério de um utilitarismo estreito, arriscamo-nos a prejudicar gravemente a sua formação moral. No próprio espírito matemático há o perigo do unilateralismo, e até do formalismo, pelo hábito de viver num mundo de abstrações».

A disciplina de Filosofia parece ser concebida como devendo ter um papel permanentemente *correctivo*, assegurando a ortodoxa interpretação dos diferentes saberes, em função de uma finalidade de ordem moral definida sob o ângulo da

educação humanista que significa, na sua perspectiva, uma valorização dos estudos clássicos, da moral e da filosofia. Lembramos que, em França, Fouillée participará no debate promovido por Vandérem na *Revue Bleue*, que deu origem ao livro *Pour et Contre l'enseignement philosophique*, publicado em 1894 pela Félix-Alcan, onde participam também nomes como Vacherot, Marion, Paul Janet, Boutroux, e que é um bom retrato da situação dos estudos filosóficos em França na viragem do século XIX para o século XX.

formação do carácter e da consciência de si. A Filosofia deverá participar neste processo por via dos seus conteúdos filosóficos e da sua orientação espiritualista. O texto legislativo associa perspectivas teóricas a modos de agir, mistura conceitos teóricos e filosóficos com senso comum, carrega os termos com cargas valorativas que conferem força retórica ao discurso mas retiram-lhe rigor e dimensão filosófica. Assistimos, deste modo, à estruturação de dois campos semânticos, a partir dos conceitos nucleares «materialismo» e «espiritualismo», que se agrupam em dois eixos paradigmáticos, de carga valorativa negativa e positiva, respectivamente. Assim, temos:

Materialismo	Espiritualismo
Utilitarismo	Desinteresse
particularismo/unilateralismo	unidade
egoísmo	altruísmo
imoralidade	moralidade
abstracto	concreto
inferior	superior
vida exterior	vida interior

Será a identificação do segundo eixo com a educação humanista e com a educação filosófica, em simultâneo, que garante o estatuto insubstituível da disciplina de Filosofia no Ensino Secundário.

O texto acaba por sintetizar deste modo o importante papel da Filosofia:

«Levando à unificação do saber, à sistematização, às generalizações, às grandes construções intelectuais, e mesmo às hipóteses explicativas da vida e do mundo, e obrigando à introspecção, à reflexão, à meditação interior, exerce o estudo da filosofia uma *acção excepcionalmente salutar* sobre o desenvolvimento mental dos alunos e

permite-lhes também *compreender bem* o alcance dos outros estudos literários e científicos»⁴¹³.

Depois do que já foi dito parece-nos consequência lógica o retorno do tema da Metafísica ao Programa de Filosofia ausente desde 1905, bem como o de Moral que, aliás, apenas o de 1926 tinha retirado. A importância destes temas é tal que o legislador tem necessidade de lhes fazer referência explícita: «No Programa actual da filosofia incluíram-se a metafísica e a moral». Para a justificação da Metafísica apela-se à «nossa estrutura psicológica» numa linha que, pelo menos, não contraria a perspectiva do espiritualismo eclético presente nos programas do século XIX a partir de 1844. De igual modo, recorre-se ao argumento de autoridade, com Aristóteles:

«Realmente suprimir a metafísica seria mutilar os estudos filosóficos e desconhecer a nossa estrutura psicológica. Já dizia Aristóteles que o homem é um animal metafísico»⁴¹⁴.

Para a Moral não se procura qualquer justificação, subentendendo-se, deste modo, o absurdo da eliminação deste tema num programa de filosofia:

«Quanto à inclusão da moral no programa de filosofia é uma coisa tam lógica que nem carece de justificação»⁴¹⁵.

A disciplina de Filosofia, principalmente através do seu método, aqui determinado como introspectivo ou reflexivo, assegura, em paralelo, a formação moral e a *correcta* compreensão intelectual. No âmbito de uma perspectiva que encara a adolescência como a idade de todos os perigos, intelectuais, psicológicos e morais, é à disciplina de Filosofia que cabe a acção *salutar* de:

⁴¹³ «Considerações de ordem geral sobre a execução dos programas dos cursos complementares», Decreto n.º 16 362 de 14 de Janeiro (sublinhado nosso).

⁴¹⁴ *Ibidem*.

⁴¹⁵ *Ibidem*.

1) Orientar intelectualmente, quer pela sua perspectiva espiritualista quer pelo seu estatuto de ciência unificadora a partir dos primeiros princípios.

2) Orientar psicológica e moralmente, quer através dos seus conteúdos próprios, quer pelo exercício da introspecção e meditação.

Estes aspectos são, pelo menos, os que encontramos no texto da legislação que antecede os programas. Apesar da extensão e clareza do texto legislativo, do seu tom veemente e persuasivo, não encontraremos, *neste ano*, correspondência entre a importância que nele é concedida ao saber filosófico, a situação curricular da disciplina, que se mantém, e o programa. No entanto, é um documento que *configura os traços fundamentais da representação da Filosofia no Liceu durante o período do Estado Novo* como disciplina de orientação espiritual, quer sob o ponto de vista intelectual, quer sob o ponto de vista psicológico e moral. Não se trata apenas de uma valorização da sua dimensão formativa, como acontecia anteriormente, mas de lhe atribuir um papel director. Este documento enfatiza e valoriza o estatuto da Filosofia, enquanto saber e enquanto disciplina, que não tem paralelo em mais nenhum outro documento legislativo deste período. A evolução do seu estatuto curricular no sentido de um fortalecimento contínuo, e a orientação dos futuros programas de ensino não desmentem a representação escolar da Filosofia que este texto implica.

3. A Reforma de Carneiro Pacheco (1936)

A Reforma do Ensino Liceal de 1936, pelo Decreto-lei n.º 27 084, reorganiza o plano de estudos e a estrutura curricular do ensino liceal alterando, inclusivamente, o regime de classes, de forte tradição no ensino liceal, com origem no ensino dos Jesuítas.

O curso liceal deixa de estar dividido, como vinha sendo habitual, em Curso Geral e Curso Complementar, passando a estar estruturado em três ciclos:

«Dividido o curso liceal em ciclos, correspondentes à sucessão dos métodos a empregar em harmonia com a evolução da personalidade do aluno, arrumam-se as disciplinas pelos diversos anos de cada ciclo, segundo as suas afinidades e na sequência que melhor se ajuste à acção formativa do ensino»⁴¹⁶.

Encontraremos, assim, «sete agrupamentos anuais de disciplinas, articulados em três ciclos, o último dos quais dividido em dois semestres»⁴¹⁷. É neste último ciclo, de apenas um ano, que encontraremos a disciplina de Filosofia, distribuída pelos dois semestres com idêntica carga horária (quatro horas por semana). Confrontemos os objectivos expressos de cada ciclo, que determinam cada um como unidade formativa, e as respectivas disciplinas curriculares:

O primeiro ciclo (três anos) tem como objectivos «despertar no aluno a faculdade de observação» e «definir a tendência do seu espírito», pelo que se considera que «o ensino será essencialmente prático e descritivo»⁴¹⁸. No entanto, analisando o quadro das disciplinas e algumas orientações, verificamos, contra as expectativas, que a preponderância curricular pertence ao Português e ao Francês, com cinco unidades lectivas por semana durante os três anos do ciclo, em contraponto com as três unidades lectivas das Ciências Geográfico-Naturais, da Matemática e do Desenho. As Ciências estão agrupadas em Científico-Naturais, com dominância da Geografia:

«A disciplina de ciências geográfico-naturais terá como *centro o ensino da geografia*, em conjugação com o qual serão ministradas *noções elementares* das ciências naturais»⁴¹⁹.

Relativamente à disciplina de Português, notamos que nela se inclui «o conhecimento da história pátria, em forma de narrativas». Inclui-se, naturalmente, ao longo do primeiro ciclo, as sessões de Educação Moral e Cívica (uma sessão

⁴¹⁶ Decreto-lei n.º 27 084 de 14 de Outubro de 1936, texto preambular.

⁴¹⁷ *Idem*, Art.º 4.º.

⁴¹⁸ *Idem*, Art.º 4.º a).

⁴¹⁹ *Idem*, Art.º 6.º, §1.

por semana), de Educação Física e de Canto Coral (ambas com duas sessões por semana).

O segundo ciclo (três anos) tem como objectivo «enriquecer o espírito do aluno com os conhecimentos mais importantes para a cultura geral»⁴²⁰ e considera-se que «o ensino será teórico-experimental». De novo, analisando o elenco das disciplinas e o seu peso curricular, dir-se-á, afinal, mais teórico que experimental. Efectivamente, assistimos a um reforço do agrupamento de Português-Latim, seis horas semanais, seguido pelas Ciências Físico-Naturais, com quatro horas semanais (sendo obrigatoriamente uma unidade lectiva de trabalhos práticos). Com igual carga horária, três horas por semana, encontramos as disciplinas de Alemão ou Inglês (opção do aluno), de História e de Matemática. A disciplina de História aparece agora como independente, libertando a de Português para o estudo filológico e para a leitura dos clássicos.

O currículo inclui sessões de Educação Moral e Cívica (uma), Canto Coral (uma) e Higiene e Educação Física (duas). A Educação Moral e Cívica *inaugura a sua presença no 2º ciclo do ensino liceal*, na continuidade do ciclo anterior⁴²¹.

O terceiro e último ciclo, com a duração de um ano, estruturado em dois semestres, tem como objectivos a «sistematização mental e a síntese de todos os conhecimentos adquiridos, em volta de novos centros de estudo»⁴²². Analisando o currículo, notamos um reagrupamento dos saberes e o aparecimento de novas disciplinas. Vemos, assim, que:

1) A disciplina de Português-Latim cede lugar a Língua e Literatura Portuguesa no primeiro semestre (cinco horas por semana), e a Latim no segundo semestre (também com cinco horas lectivas).

⁴²⁰ *Idem*, Art.º 4.º b).

⁴²¹ Campos Matos comenta do seguinte modo o alargamento ao 2º ciclo da Educação Moral e Cívica: «A disciplina de Instrução Moral e Cívica, criada em 1930, e que se limitava às duas primeiras classes, passa a designar-se por Educação Moral e Cívica e alarga-se a todo o 2º ciclo dos liceus, num sistematizado corpo doutrinário ao longo de seis anos do curso secundário. Trata-se agora de um completo e detalhado plano de doutrinação, que abrange múltiplos temas. Baseando-se na biografia de Cristo e na religião cristã, desenvolve-se todo um corpo de valores morais (virtudes e defeitos; direitos e obrigações) a adoptar». Sérgio Campos Matos, *História, Mitologia, Imaginário Nacional*, Lisboa, Livros Horizonte, 1990, p. 37.

⁴²² *Idem*, Art.º 4.º, d).

2) A disciplina de Ciências Geográficas alterna com a de Ciências Biológicas (segundo e primeiro semestres, respectivamente, com carga lectiva semanal de quatro horas).

3) A Química aparece associada à Física na disciplina de Ciências Físico-Químicas (ao longo dos dois semestres com três horas semanais).

4) A Matemática surge com apenas duas horas por semana, ao longo dos dois semestres.

A disciplina de Filosofia passa a integrar o currículo com quatro horas semanais ao longo dos dois semestres, e há uma disciplina que faz a sua *aparição curricular*, a de Organização Política e Administrativa da Nação. Continuam as *sessões* de Higiene e Educação Física e de Canto Coral, mas desaparece a Educação Moral e Cívica.

Este novo plano curricular pode ser considerado reducionista e simplificador marcado pela diminuição geral da carga lectiva das diferentes disciplinas (à excepção da de Filosofia). No entanto, reduzir «muito o número de disciplinas em cada ano» e determinar «que dos programas seja expungida toda a inutilidade»⁴²³ entende-se como as melhores decisões para resolver um dos problemas do ensino liceal: a «lastimável impreparação com que os alunos se apresentam em regra aos cursos superiores». O «excesso de disciplinas» e o «peso dos programas» era, para além de outros, um factor agravante⁴²⁴. Num currículo que não se pretende pesado (dezanove horas por semana, excluindo as *sessões* que ocupam no total três horas), que diminui drasticamente a carga lectiva das disciplinas de Matemática (de cinco horas durante dois anos na Reforma de 1930 passa para duas horas durante um ano) e de Ciências físico-químicas (de seis horas e meia durante dois anos passa para três horas durante um ano), o que ressalta, por contraste, é o facto de a disciplina de Filosofia duplicar a carga horária (de dois tempos para quatro) o que permite que a redução para um ano de leccionação seja compensada. É a única disciplina que não sofre com esta estrutura curricular.

⁴²³ Decreto-lei n.º 27 084, texto preambular.

⁴²⁴ *Ibidem*.

Após anos de dificuldades, a situação curricular da disciplina de Filosofia apresenta-se dominante permitindo antever um percurso de estabilidade.

Esta reforma mantém ainda referências à pedagogia e à escola activa numa altura em que, a par da perseguição de alguns dos seus mais lídimos representantes, se desenvolvia uma linha que visava a adaptação dos seus princípios à intencionalidade educativa nacionalista do Estado Novo⁴²⁵.

3.1. A acção formativa do ensino liceal

No campo da acção formativa do ensino liceal, o texto legislativo releva:

- 1) A formação da mentalidade corporativa.
- 2) A formação da mulher.

A importância de formar, acima de tudo, «portugueses», faz com que a formação da mentalidade corporativa seja considerada como um aspecto fundamental da educação liceal que o preâmbulo destaca:

«[...] o ensino liceal tenderá à formação da mentalidade corporativa em que há-de desenvolver-se a actividade dos portugueses»⁴²⁶.

A disciplina de Organização Política e Administrativa da Nação será criada, especificamente, para o efeito, visando «o conhecimento da estrutura orgânica do Estado e a formação da mentalidade corporativa». Esta formação é de tal modo importante que se afirma que todo e qualquer professor «imprimirá ao ensino o

⁴²⁵ A corrente denominada da Escola Nova foi bastante activa em todo o período da I República e os teóricos portugueses da Escola Nova (como Álvaro de Lemos e António Sérgio), são conotados ideológica e politicamente como sendo contra o regime saído do golpe militar de 1926. Assistiremos, progressivamente, primeiro, a um ataque aos pedagogos da Escola Nova (Adolfo Lima é preso em 1927 e Álvaro de Lemos será preso em 1934) ao mesmo tempo que se realiza uma apropriação dos princípios da Escola Nova por parte de pedagogos nacionalistas e conservadores (casos de Cruz Filipe e de Domingos Evangelista) e, mais tarde, a partir de 1935, e com o desaparecimento das ligações à *Liga Internacional da Escola Nova*, ao progressivo desinteresse do poder político pelas questões da investigação e inovação em pedagogia. Sobre esta questão relativa ao movimento da Escola Nova em Portugal e ao significado da visita ao país de um dos maiores nomes deste movimento, Adolphe Ferrière, consulte-se António Nóvoa, *Le temps des professeurs*, vol. 2, Lisboa, Instituto Nacional de Investigação Científica, Lisboa, 1987, p. 739 ss.

⁴²⁶ *Ibidem*.

sentido colonial e corporativista» (para além de ser também «*obrigado* a permanente acção de cultura geral e aos limites do programa»⁴²⁷).

No preâmbulo do decreto citado supra, colocada ao mesmo nível de importância, encontramos a referência à educação especificamente feminina que o Liceu deve ministrar:

«E, visando a missão natural da mulher, nos liceus de frequência exclusivamente feminina oferecer-se-á às alunas que não se destinam a estudos superiores um curso de educação familiar, premente necessidade de uma época em que tantos males poderão ser evitados pela habilitação das mães e pelo prestígio do lar».

Este curso constitui um «curso especial», correspondendo ao 7º ano, último ano do curso liceal, embora não sendo completamente equivalente. É essencialmente «prático» e apenas duas disciplinas são comuns ao currículo do 3º ciclo do curso liceal: a Língua e Literatura Portuguesa e a Organização Política e Administrativa da Nação. Não se contempla a disciplina de Filosofia, do mesmo modo que não se contempla a Matemática ou as Ciências. Para além da vertente prática do curso (inclui por exemplo, disciplinas de «Bordados e Tapeçarias» ou «Flores e arte aplicada»), domina a vertente formativa do ponto de vista político-ideológico, cívico e moral: para além da disciplina de Organização Política e Administrativa da Nação, encontramos «Moral geral, familiar e social» ou «Direito usual». É assim que este curso pode ser ministrado fora do liceu «em postos de puericultura, lactários, creches, jardins-de-infância e outros serviços sociais que neles estejam instalados»⁴²⁸ e poderá usufruir da colaboração da «Obra das Mães pela Educação Nacional»⁴²⁹.

O caso da existência de um curso deste tipo é, quanto a nós, o melhor exemplo para compreender que a acção da escola, neste caso, do liceu, está integrada no âmbito de uma acção educativa mais geral, obedecendo a uma

⁴²⁷ *Idem*, Art.º 33.º (sublinhado nosso).

⁴²⁸ *Idem*, Art.º 9.º §2.º.

⁴²⁹ «A Obra das Mães pela Educação Nacional (O.M.E.N.) colaborará com as reitoras na instalação e funcionamento do curso especial de educação familiar» *Ibidem*, Art.º 9.º. §5.º.

política global concertada para a formação de um ideal quer de homem português quer de mulher portuguesa. Ao mesmo tempo, define-se uma identidade masculina e outra feminina com espaços de actuação diferenciados: o do homem é o exterior, o laboral e social, o da mulher é o interior, a casa, o lar, a esfera privada. Aquilo que poderia ser considerado como configurando uma prática tradicional, ligada à dominância de uma vivência de ruralidade, é eleito à categoria de ideal e princípio educativo, conceptual e inequivocamente definido.

Quanto ao curso em referência, podemos desde já notar que a disciplina de Filosofia não integra o currículo de uma formação feminina. Várias ordens de razões podemos procurar para tal facto, que representam, em simultâneo, aspectos importantes da representação escolar da Filosofia:

1) A conotação com um saber teórico e abstracto afasta-o de uma formação que se concebe como fundamentalmente prática.

2) A disciplina de Filosofia, como disciplina do último nível de estudos, quer se denomine Curso Complementar ou Terceiro Ciclo, é fundamentalmente perspectivada como propedêutica relativamente ao Ensino Superior, pelo que, não havendo esse objectivo, se torna dispensável.

A redução das disciplinas, a diminuição da carga horária total, a diminuição das disciplinas científicas, o desaparecimento da distinção entre Curso Geral e Curso Complementar e entre Curso de Letras e Curso de Ciências, no último ano de formação, a introdução da disciplina de Organização Política e Administrativa da Nação, revela também o subestimar da «instrução», conotada com o enciclopedismo da República, e a desvalorização do saber científico e racional.

3. 2. Objectivos do ensino liceal: a «cultura» e a «preparação para a vida»

O Artigo 1.º do Decreto em apreço define deste modo os princípios e as finalidades do ensino liceal:

«O ensino liceal integra-se na missão educativa da Família e do Estado para o desenvolvimento harmónico da personalidade moral, intelectual e física dos Portugueses, nos termos da Constituição, e tem por finalidade específica dotá-los de uma cultura geral útil para a vida»⁴³⁰.

Ressaltamos:

1) O entendimento da acção educativa como *missão*.

2) A referência ao *papel educativo da Família* e só depois ao papel educativo do Estado;

3) A determinação de os *Portugueses* como o alvo da intervenção educativa, que visa o desenvolvimento da personalidade sob o aspecto moral, em primeiro lugar, seguido do intelectual e do físico;

4) A *cultura geral* como sendo uma finalidade específica do ensino liceal, entendida como *útil para a vida*.

A educação, definida como missão, termo que evoca conotações religiosas, é entendida precisamente como tarefa que compromete todos os seus intervenientes num projecto comum, e o papel do Estado não é senão prolongar a acção natural da Família. Esse projecto, supostamente partilhado e que estabelece a unidade da educação, define-se pela intenção cristianizante, considerada como fazendo parte da idiossincrasia nacional⁴³¹. Esta valorização do papel educativo da família parece justificar uma prática de falta de investimento em Creches e Jardins-de-Infância, marcando uma inversão clara relativamente ao projecto educativo da República.

O que devemos entender da finalidade específica do ensino liceal de dotar os Portugueses de uma «cultura geral útil para a vida»? Como finalidade do ensino liceal, a «cultura geral» traduz, normalmente, o pendor humanista das reformas. Não deixa, no entanto, de ser um conceito cada vez mais difícil de definir, à

⁴³⁰ Decreto-lei n.º 27 084 de 14 de Outubro de 1936, Artigo 1.º.

⁴³¹ Cf. Art.º 43º, §3 da Constituição de 1933.

medida que se esvaziam as referências que faziam o «homem culto» renascentista e que se estabelece a nova oposição entre «homem culto» e «homem de ciência». A «cultura geral», da qual se diz ser «útil para a vida», encontra-se numa estrutura curricular que valoriza as disciplinas de tradição humanista e retórica sem reforçar a cultura científica, na orientação nacionalista de todo o ensino, na escola que se torna palco de um conjunto de actividades ditas educativas. São as «visitas de estudo e excursões», nas quais «se aproveitarão todos os ensejos para o conhecimento dos padrões da história pátria, como motivo de instrução geral e de educação moral e cívica»⁴³², ou as «palestras» ou «sessões culturais», «que visarão de um modo particular o conhecimento do Império Colonial, a arte portuguesa e a educação cívica».

O conceito de «cultura geral» incluirá, em certa medida, a cultura filosófica, que inaugura a sua supremacia curricular no último ciclo, e a designação de «útil», neste contexto, não parece ter conotação imediatista, utilitária ou pragmática. Também a «vida», para além de se poder referir à vida profissional e activa da minoria que frequentava o ensino liceal e a quem este se destinava (profissionais liberais, professores, funcionários da máquina administrativa), refere-se principalmente à vida do Português, acima de tudo bom patriota, como já a legislação de Cordeiro Ramos, em 1929, tinha tão bem categorizado⁴³³. É neste sentido que se deve entender também a autonomia do ensino liceal:

«Demonstrado, pelos números, que os liceus fornecem a muitos dos seus alunos a preparação cultural com que entram directamente na vida, a estrutura do respectivo ensino adquire uma indiscutível autonomia. E esta há-de culminar-se em uma acção formativa completa, desde o estímulo da faculdade de observação e uma riqueza de erudição que não asfixie o pensamento até à emancipadora sistematização mental, necessária para a vida»⁴³⁴.

⁴³² *Idem*, Art.º 10º. §2.

⁴³³ Decreto n.º 16 362 de 14 de Janeiro de 1929.

⁴³⁴ Decreto n.º 27 084 de 14 de Outubro de 1936.

Comecemos por notar que a autonomia do ensino liceal não está determinada, *a priori*, pelas suas finalidades, mas, *a posteriori*, pelo facto de nem todos os alunos que frequentam o ensino secundário transitarem para o superior. A autonomia não é um princípio mas uma consequência. Afinal, quando se diz que a estrutura do ensino liceal «adquire uma indiscutível autonomia», isso não representa mais do que a verificação de que, para aqueles que não seguem para o Ensino Superior, ele constitui a preparação cultural com que entram directamente para a vida! Sendo assim, embora isso não esteja dito, podemos concluir que o Ensino Secundário liceal continua a ser entendido prioritariamente como uma preparação para o Ensino Superior. Porém, o facto de nem todos os que o frequentam ingressarem noutro grau de ensino obriga a especiais cuidados na sua determinação como «ciclo formativo completo». Concluimos, assim, que o conceito de autonomia do ensino liceal remete principalmente para a sua consideração como ciclo formativo completo. Esta consideração de «ciclo formativo completo», e a preocupação com a «vida», não nos deve também fazer pensar em qualquer vertente mais pragmática ou utilitária das disciplinas liceais. A formação de índole profissionalizante pertencia às escolas técnicas, que se orientavam para um público escolar oriundo do campesinato e do operariado, diferentemente do Liceu, que estava reservado a um público escolar oriundo da burguesia. A formação liceal preparava para a «vida» dos que ocupariam os lugares do funcionalismo ou da administração pública, dos que se dedicariam a profissões liberais ou à actividade política. A determinação do ensino liceal como ciclo formativo completo significa, assim, a valorização do ensino liceal do ponto de vista da formação do número restrito de alunos que o frequentam e não a sua valorização do ponto de vista do seu incremento ou alargamento. De igual modo, o conceito de autonomia do ensino liceal não deve ser confundido com autonomia relativamente a outras instâncias educativas. A acção da Escola apenas prolonga a da família, como vimos.

3. 3. A supremacia da Filosofia

Evidencia-se neste currículo a *supremacia da disciplina de Filosofia* e o aparecimento de uma *nova disciplina*, Organização Política e Administrativa da Nação, aparentemente em substituição da Educação Moral e Cívica, com o objectivo expresso de visar «o conhecimento da estrutura orgânica do Estado e a formação da mentalidade corporativa»⁴³⁵.

Assim, vemos que as únicas disciplinas leccionadas nos dois semestres são, por ordem decrescente de peso curricular:

- 1) Filosofia (com quatro unidades lectivas),
- 2) Ciências Físico-Químicas (com três),
- 3) Matemática (com duas),
- 4) Organização Política e Administrativa da Nação (com uma).

A Língua e Literatura Portuguesa partilha o ano com o Latim e as Ciências Geográficas partilha com as Biológicas. A sessão de Higiene e Educação Física e a sessão de Canto Coral continuam a funcionar nos moldes previstos para o 2º ciclo.

Eliminando-se a bifurcação entre Letras e Ciências, reserva-se para a Filosofia a articulação, classificação e sistematização dos saberes. A acção formativa do novo plano de estudos parece fechar-se com a sistematização de conhecimentos proporcionada pela disciplina de Filosofia, que continua a ser concebida como disciplina de coroamento de estudos, agora de uma forma consequente do ponto de vista do seu ensino, visto que se traduz directamente no seu peso curricular. *A disciplina de Filosofia inaugura, nesta Reforma, um período de supremacia curricular que se manterá na reforma de 1947 e por todo o período do Estado Novo.*

O papel da Filosofia no Ensino Liceal parece, aliás, desdobrar-se em duas dimensões: uma, de carácter mais geral e que se refere ao modo como o saber

⁴³⁵ *Idem*, Art.º 8.º §2.º.

filosófico interpreta o quadro dos saberes, ao seu papel sistematizador, outra, de carácter mais específico, que se refere às áreas de investigação que lhe são próprias. A Psicologia e a Lógica são as áreas nas quais deve incidir o ensino na disciplina Filosofia:

«O ensino autónomo da filosofia será especialmente desenvolvido em relação à psicologia e à lógica e será ainda ministrado em conjugação com as matérias de outras disciplinas»⁴³⁶

O facto de a «síntese filosófica dos conhecimentos adquiridos» substituir a «bifurcação do ensino em letras e ciências»⁴³⁷, no final do curso, revela um estatuto de supremacia da Filosofia, enquanto ciência e enquanto disciplina escolar. De tal modo que, desaparecendo a estruturação curricular dos cursos divididos em Letras e Ciências, dá-se lugar a uma perspetivação dos saberes segundo uma visão filosófica unificadora, sendo a disciplina de Filosofia de frequência obrigatória para todos os alunos do último ciclo do curso liceal. *A unidade do currículo é mantida através da disciplina de Filosofia.*

Assistimos a uma valorização do saber filosófico em dois planos:

- 1) O da intencionalidade da própria reforma, que podemos considerar o nível dos princípios organizacionais do currículo e da filosofia de ensino.
- 2) O do estatuto do seu ensino enquanto disciplina escolar, que podemos considerar o nível da organização curricular.

No primeiro, inclui-se o facto de se considerar que a «síntese filosófica dos conhecimentos adquiridos» substitui a bifurcação em Letras e Ciências (que era até então comum nos últimos anos do curso liceal e que esta Reforma aboliu). No segundo, a constatação da sua carga curricular, superior à que se vinha verificando, e da sua supremacia no currículo.

⁴³⁶ *Idem*, Art.º 8.º §4.º.

⁴³⁷ «É-se deste modo conduzido a abandonar, por pedagogicamente irreal, a distinção entre curso geral e curso complementar, e a abandonar também, por prejudicial a grande parte da população escolar, sem que se tenha revelado útil para a restante, a bifurcação do ensino em letras e ciências, que antes se impõe substituir, no final do curso, pela síntese filosófica dos conhecimentos adquiridos». *Idem*, texto preambular.

A expressão utilizada na legislação geral, «ensino autónomo da filosofia», é interpretada por nós como significando a Filosofia como disciplina escolar, incluindo conteúdos e matérias específicas que se determinam como sendo «a Psicologia e a Lógica» (correspondendo directamente a cadeiras ensinadas no Curso Superior de Letras), a par do seu papel unificador, pois se afirma que o seu ensino «será ainda ministrado em conjugação com as matérias de outras disciplinas»⁴³⁸. Deste modo, para além do seu estatuto de disciplina escolar, com matérias específicas, a Filosofia é o saber ao qual compete uma função directora e orientadora dos estudos. No entanto, se nos é lícito afirmar, a partir daqui, que o saber filosófico se constitui como a intencionalidade que atravessa a estruturação curricular desta reforma, não possuímos, só com este documento legislativo, elementos suficientes para caracterizar a corrente filosófica que lhe subjaz. O papel de «síntese dos conhecimentos adquiridos» atribuído à Filosofia é demasiado vago para podermos, sem mais, caracterizar com segurança a concepção filosófica pressuposta. A legislação de 1929, «Considerações de ordem geral sobre a execução dos programas dos cursos complementares», inserta no Decreto n.º 16 362, que antecede a apresentação dos novos programas do ano de 1929, como vimos, era mais clara no sentido de evidenciar uma concepção metafísica e espiritualista de Filosofia. Será esta concepção, de forma inequívoca, que constitui a orientação do programa e dos livros escolares para o período de vigência desta Reforma de 1936. O facto de alguns destes terem sido escolhidos pelo próprio ministro, nomeadamente o de Gaston Sortais, em 1936, e o de Régis Jolivet, em 1937, manuais escritos em francês e de orientação escolástica e tomista, constitui um esclarecimento importante relativamente à concepção filosófica que, nesta reforma, desempenha o papel unificador e orientador dos estudos.

⁴³⁸ *Idem*, Art.º 8.º §3.º.

4. A representação escolar da Filosofia na revista *Brotéria*: a recepção da Reforma de 1936

A recepção que a reforma do ensino liceal de 1936 poderia ter numa publicação importante e prestigiada do ponto de vista científico e cultural, ao mesmo tempo órgão de difusão de uma perspectiva cristã da cultura e da sociedade, como era a revista *Brotéria*, manifesta, em simultâneo, o interesse tradicional dos Jesuítas pela educação⁴³⁹ e o seu olhar sobre as importantes alterações que ocorriam no ensino e na educação institucional. A publicação, no mesmo ano em que é promulgada a Reforma de 1936, de um artigo de Riba Leça intitulado «A Reforma do ensino liceal»⁴⁴⁰, incluindo apreciações à disciplina de Filosofia, é considerada por nós como um indicador importante acerca do rumo escolar da disciplina de Filosofia e dos seus pressupostos filosóficos e educacionais.

Acompanhemos Eduardo Franco na sua história e análise da evolução da *Brotéria*, para melhor compreensão da importância científica e cultural desta publicação da Companhia de Jesus. A revista *Brotéria* foi fundada em 1902 e só teve uma ligeira interrupção em 1911, devido à implantação da República a 5 de Outubro de 1910 e à segunda expulsão dos Jesuítas de Portugal⁴⁴¹. O seu projecto é classificado por Franco como um «projecto científico-cultural e pedagógico-

⁴³⁹ «Desde os seus começos a Companhia de Jesus pensou que a educação era, para assim dizer, onnipotente para recristianizar profundamente a sociedade do seu tempo». António Rocha, «Brotéria», 1944 c, p. 522 cit. por Eduardo Franco, *Brotéria Educação*, Lisboa, Roma Editora, 1999, p. 140.

⁴⁴⁰ Riba Leça, «A Reforma do ensino liceal», in Revista *Brotéria*, vol. XXIII, Fasc. 6, 1936, p. 430-438.

⁴⁴¹ A sua publicação é retomada em 1912, com a redacção sediada em Salamanca e posteriormente em Tuy. (Cf. Eduardo Franco, ob. cit., p. 65-66)

religioso»⁴⁴², e deve ser considerado no âmbito de uma estratégia mais vasta da parte da Igreja e da Religião de *recristianização* da cultura e da sociedade⁴⁴³.

A revista teve várias remodelações⁴⁴⁴ e, com as alterações feitas em 1924, passa a integrar uma secção dedicada «exclusivamente a assuntos religiosos e literários, valorizando-se temáticas de cultura mais humanística»⁴⁴⁵. É a partir desta remodelação que, segundo Franco, «os propósitos de informação e formação religioso-catequética, que pareciam estar longe do projecto científico inicial que presidiu à fundação da revista, começam a transparecer clara e explicitamente»⁴⁴⁶. Em 1932, unificam-se as Séries Botânica e Zoológica sob a comum designação original de «Série de Ciências Naturais», e passa a ser financiada pela Junta de Educação Nacional; a 2ª Série, Fé— Ciência— Letras será designada «Brotéria» — «Revista Contemporânea de Cultura». Em 1936, esta série cultural irá ter um

⁴⁴² Comentando a introdução do Vol. I (1902, p. 1) refere Franco: «Está implícito nas palavras do intróito — e como depois se verá no desenvolvimento editorial da revista —, um projecto científico-cultural e pedagógico-religioso mais abrangente do que o simples investimento no progresso da ciência. Neste sentido, trata-se de desenvolver a ciência, mas um desenvolvimento informado e sustentado pela doutrina cristã-católica: o objectivo fundamental de conciliar, de congregar os avanços da ciência e da cultura influenciada com as teses religiosas do cristianismo, no fundo, com o escopo de recriar uma cultura científica cristã.» Eduardo Franco, *Idem*, p. 49.

⁴⁴³ Afirma Eduardo Franco: «A publicação de uma revista deste teor não constitui um acontecimento isolado, mas insere-se numa estratégia pastoral de recristianização da cultura e dos meios intelectuais ensaiada pelo movimento católico emergente no final do séc. XIX e inícios do séc. XX. É disso exemplo a criação do CADC (*Centro Académico da Democracia Cristã*), em 1901, a organização da *Associação Promotora da Instrução Pública* (1902), da *Liga da Acção Social* (1907), das *Juventudes Católicas* (1907) [...]. Portanto, o que estava em causa era a realização da restauração católica, isto é, a reafirmação do primado da Religião e da Igreja como forma considerada indispensável para a consecução do processo de regeneração da sociedade e da cultura.» (*Ibidem*, p. 44)..

⁴⁴⁴ A Revista *Brotéria* começa por ser considerada «Revista de Ciências Naturais» e, numa primeira fase, os artigos publicados eram exclusivamente de cariz científico enquadrado, naturalmente, por uma visão religiosa da sociedade e da cultura, em aberta oposição ao Positivismo materialista e ao Cientismo comuns nos meios científicos e culturais da época. Relembremos a polémica entre o médico Miguel Bombarda e o padre jesuíta redactor da *Brotéria*, Fernandes Santana, para compreender o grau extremado destas posições. Entretanto, nota-se progressivamente uma preocupação em inserir artigos susceptíveis de atingirem um público mais vasto, embora sem descair na classificação de público intelectual e culto, e a abertura a outras temáticas. É assim que, em 1908, ocorre a reestruturação em três séries independentes, «Série Botânica», «Série Zoológica» e «Série de Vulgarização Científica», pretendendo-se manter a feição de especialidade científica (em que os artigos das duas primeiras séries seriam escritos no idioma escolhido livremente pelos autores) e a feição de vulgarização (em que os artigos seriam redigidos em língua portuguesa). Em 1924, registamos a inauguração da secção de Pedagogia e, em 1925, dá-se a alteração do projecto editorial passando a «Série de Vulgarização Científica» a denominar-se *Fé — Ciência — Letras*, 2.ª Série. (Cf. Eduardo Franco, *Idem*, p. 68-69).

⁴⁴⁵ *Ibidem*, p. 71.

⁴⁴⁶ *Ibidem*, p. 72

enorme desenvolvimento alargando-se o número de páginas e diversificando-se as secções⁴⁴⁷.

Percorremos, assim, mais de 30 anos de crescimento de uma revista que atravessa um conjunto de vicissitudes e três ambientes políticos e culturais bem diversos: nasce na vigência do período da Monarquia Constitucional, num período de agitação política e de grande confrontação ideológica e filosófica, sofre apenas uma ligeira interrupção com o ambiente hostil da República e, após o Golpe de Estado de 1926 e a instauração do Estado Novo com a Constituição de 1933, podemos dizer que encontra as condições propícias para prosseguir a sua actividade de evangelização da cultura⁴⁴⁸, criando «uma cultura científica e humanista de expressão católica»⁴⁴⁹. Não será, pois, de estranhar, após o segundo período de expulsão dos Jesuítas e das atitudes anticlericais do regime da República, que os artigos publicados na *Brotéria* veiculem posições da Companhia de Jesus em consonância e em ligação directa e expressa com as posições oficiais do regime que permitiu o regresso dos Jesuítas e que pretende integrar a sua actuação política numa visão cristã-católica da sociedade portuguesa. «*Afinado altifalante* do poder instituído»⁴⁵⁰, tal é a forte expressão que Franco encontra para caracterizar esta atitude de concordância com a política do Estado Novo.

Para além dos objectivos catequísticos e apologéticos da Religião expressos em toda a actividade de divulgação evangelizadora, missionária e pastoral da Igreja, também os objectivos científicos, culturais e educacionais, concorrem, a um nível mais restrito e num plano de maior especialidade, para o mesmo projecto de recristianização da sociedade. De *Alta Cultura Católica*⁴⁵¹, é como deve ser entendido o projecto da *Brotéria*, mostrando, ao nível mais elevado do saber

⁴⁴⁷ *Ibidem*, p. 72.

⁴⁴⁸ *Ibidem*, p. 85.

⁴⁴⁹ *Ibidem*, p. 72.

⁴⁵⁰ «Durante a vigência do regime do Estado Novo, particularmente nas três primeiras décadas, a *Brotéria* tornou-se um *afinado altifalante* do poder instituído, quer publicando discursos do Presidente do Conselho, Oliveira Salazar, quer editando artigos críticos bastante abonatórios da actuação política nos vários âmbitos da governação» *Ibidem*, p. 76.

⁴⁵¹ Cf. *Ibidem*, p. 79-80.

humano, a impossibilidade de um projecto de saber onde Deus esteja ausente, conciliando Ciência e Religião, Razão e Fé.

A reforma liceal de 1936 representa um aspecto importante do projecto de reestruturação global do ensino em função das coordenadas políticas e ideológicas da Constituição de 1933. Retomemos o nosso propósito inicial de analisar o artigo de Riba Leça «A reforma do ensino liceal» e vejamos até que ponto a sua interpretação pode ser clarificadora. O artigo inclui:

1) O que podemos considerar uma introdução que, traçando um quadro desastroso dos resultados do ensino liceal, sob o duplo aspecto da instrução e da educação, refere a necessidade de educar segundo um ideal moral e religioso;

2) Um desenvolvimento, que se refere directamente às finalidades e ao currículo da Reforma de 1936;

3) Uma conclusão, entusiasta, que resume a apreciação positiva do autor em relação a esta reforma:

«Pela nossa parte, só temos que alegrar-nos *como portugueses e como cristãos*. É uma verdadeira fortuna, em tão negros tempos, haveremos alcançado um legislador que viu com clareza o problema escolar dos nossos liceus e, dentro das actuais possibilidades, o resolveu com acerto»⁴⁵².

Reencontramos neste artigo uma determinada concepção de ensino e educação de acordo com as grandes ideias configuradoras do Estado Novo, patentes desde os primeiros documentos legislativos após o golpe de Estado:

1) *A crítica ao enciclopedismo da República*: a preocupação «quase exclusiva de criar pequeninos sabichões e sabichonas», «a obsessão pura e simples de instruir», concretizadas em programas excessivos que só trouxeram como resultado:

⁴⁵² Riba Leça, «A Reforma do Ensino Liceal» (sublinhado nosso) in Revista *Brotéria*, vol. XXIII, Fasc. 6, 1936, p. 438.

«[...] cabeças atestadas de ideias confusas, em permanente sobressalto de memória, perante a iminência dos exames, cheios de terror e amnésia, e, ao cabo de 5 anos de curso geral e 2 de curso complementar, espíritos incapazes de assimilar com critério uma página literária ou científica, para exprimir o seu conteúdo com ordem, correcção e clareza, de viva voz ou por escrito»⁴⁵³.

Apesar de «miniaturais especialistas de ciências ou de letras», os alunos do curso liceal apresentavam «sintomas alarmantes de incapacidade expositiva, discursiva ou crítica»⁴⁵⁴.

De um ponto de vista moral, a situação não era menos alarmante:

«[os alunos] saíam das escolas secundárias na mais desconcertante despreocupação das suas responsabilidades íntimas, familiares e sociais, libertinos e libertários, a braços já, muitas vezes, com os estigmas indeléveis de vícios ignóbeis ou de desvarios lunáticos»⁴⁵⁵.

Isto conduz-nos a um segundo aspecto:

2) Estabelecimento de uma *dicotomia entre instrução e educação* e a consideração da necessidade de subordinar a instrução à educação. Por esta parece dever entender-se os aspectos formativos do ensino — formação de caracteres e de consciências — que o autor não dissocia de um ideal religioso e moral:

«A crise mental e social, que alguns sectores da vida portuguesa, pretensamente instruídos, estão atravessando, não é mais que o resultado do laicismo agnóstico que se apoderou, em certos períodos destes *últimos 26 ou melhor 126 anos*, da instrução oficial, incapaz, por vício constitucional, de formar consciências, quanto mais caracteres»⁴⁵⁶.

Apesar de tudo, e devido a factores que o autor não esclarece:

⁴⁵³ *Ibidem*, p. 430.

⁴⁵⁴ *Ibidem*, p. 431.

⁴⁵⁵ *Ibidem*, p. 431.

⁴⁵⁶ *Ibidem* (sublinhado nosso), p. 431.

«Não quer dizer que das nossas escolas não tenham saído fortes caracteres e intemeratas consciências»⁴⁵⁷.

Clarificada a supremacia da educação sobre a instrução, o autor manifesta a sua concordância com o facto de esta reforma ter acabado com a distinção entre Curso Geral e Curso Complementar e com a bifurcação do ensino em Letras e Ciências. Tal decisão é interpretada como indo contra a excessiva especialização e os excessos de instrução.

A concepção do ensino liceal como autónomo é claramente identificada com a importância da «acção formativa, humanista e civicamente completa» do ensino liceal; a vida para a qual este prepara é identificada com a «vida social» para a qual se exige sólida formação espiritual. É nesta sequência que o autor elogia os cursos exclusivamente dedicados à população feminina que fornecem uma preparação para a vida de «futuras mães e donas de casa». O conceito de «vida», aplicado à preparação do ensino liceal, é assim restringido à «vida social» e à «vida familiar», o que justifica a importância do elemento formativo e educativo no ensino.

Por outro lado, o significado de autonomia não deve prestar-se a qualquer tipo de confusão: a autonomia do ensino liceal refere-se apenas ao facto de deter uma intencionalidade formativa independentemente do prosseguimento de estudos para o Ensino Superior e não deve ser confundida com autonomia relativamente a outras instâncias educativas. A acção da Escola apenas prolonga a da Família, ajudando-a na tarefa educativa a que o autor atribui um «duplo fito»: moral e social. Se a família procura desenvolver «uma boa e esclarecida consciência moral», o papel da Escola é principalmente o de «ajudar a despertar nela o sentido dos deveres individuais e sociais».

É neste enquadramento que o autor considera:

⁴⁵⁷ *Ibidem*, p. 430.

«A presente organização liceal, dando, no último ciclo, uma tão justificada importância à síntese filosófica dos conhecimentos adquiridos no decorrer do curso, e ao estudo da estrutura orgânica do Estado, ao passo que prepara a formação da mentalidade corporativa, em que há-de desenvolver-se, para o futuro, a actividade dos portugueses, entra a fundo na criação daquela personalidade forte e consciente com que os alunos das escolas secundárias, que nelas preparam a sua formação espiritual, devem ser conduzidos ao limiar da vida social»⁴⁵⁸.

Na perspectiva de Riba Leça, a disciplina de Filosofia, conjuntamente com a de Organização Política e Administrativa da Nação, assume um papel importante na formação da personalidade «forte e consciente» e na «formação espiritual» dos alunos, considerados principalmente sob o ponto de vista de «futuros portugueses», completando a formação da sua consciência moral com o correcto sentido dos deveres individuais e sociais.

A adopção do regime por disciplinas, contrariando o tradicional regime de classes, é bem recebida, ainda que o regime de classes tenha origem no ensino dos Jesuítas. Os resultados negativos obtidos na prática, não pondo em causa os princípios «que ninguém discute porque são pedagogicamente certos»⁴⁵⁹, são a justificação para a concordância com a mudança.

O autor apresenta, de seguida, «o quadro sinóptico das disciplinas dos diferentes ciclos com o respectivo número de unidades lectivas de aulas [...] e de sessões [...]» e, não podendo desenvolver a análise do decreto-lei em referência, passa de seguida a sublinhar «alguns pontos importantes, que o tornam *acertado*, como medida *renovadora*»⁴⁶⁰:

1) O facto do reconhecimento oficial de que «o ensino liceal não constitui uma actividade autónoma», dado que se integra ‘na missão educativa da Família e do Estado’.

⁴⁵⁸ *Ibidem*, p. 432.

⁴⁵⁹ *Ibidem*, p. 434.

⁴⁶⁰ *Ibidem*, p. 436.

2) A existência da organização *Mocidade Portuguesa*, que concorre, segundo o autor, para a «unidade nacional» e para a criação do «Portugal verdadeiramente *restaurado*», contra um «século de liberalismo».

3) As «prescrições taxativas e construtivas» dos programas, que revelam a «coragem inédita de os limpar dos preconceitos sectários e despreocupações morais». É assim que se incluem referências elogiosas às «normas traçadas para a leitura de Eça de Queirós», aos programas de História, «sob o ponto de vista religioso e moral, exemplarmente redigidos», ao programa de Educação Moral e Cívica. Quanto a este, comenta:

«Trocou-se, sem reservas, a atmosfera asfixiante das incongruências e equívocos do laicismo agnóstico e francamente ateu, pelo ambiente puro e leve da moral cristã»⁴⁶¹.

Já em conclusões finais, retoma-se a referência às disciplinas de Filosofia e Organização Política e Administrativa da Nação de um modo especialmente significativo sob o nosso ponto de vista:

«A introdução do curso de organização política e administrativa da Nação, no último ciclo, e o maior desenvolvimento dado ao estudo da filosofia num conjunto elementar e sintético — como não pode deixar de ser — mas criteriosamente seleccionado, não só em psicologia, lógica, e ética, mas, até, em teodiceia e metafísica, e com *orientação irrepreensível de doutrina*, constituem uma base séria para a *renovação mental* que se deseja»⁴⁶².

Notemos que:

1) A disciplina de Filosofia aparece, novamente, associada à de Organização Política e Administrativa da Nação no âmbito de uma comum intervenção a nível da «renovação mental que se deseja».

2) Para além da Psicologia e da Lógica, únicas áreas referidas expressa e explicitamente no programa de Filosofia, aparece-nos aqui, *de um modo explícito*

⁴⁶¹ *Ibidem*, p. 437.

⁴⁶² *Ibidem*, p. 438.

e completamente inequívoco, a referência de que o programa inclui a Ética, a Teodiceia e a Metafísica.

3) A disciplina de Filosofia apresenta-se com um carácter «elementar» e «sintético» e com «orientação *irrepreensível* de doutrina».

O artigo de Riba Leça evidencia, de modo firme e sem margem para equívocos, aquilo que não é claro numa primeira leitura, tanto do programa como da legislação geral:

1) A associação entre as disciplinas de Filosofia e de Organização Política e Administrativa da Nação;

2) A ambiguidade do programa nos temas da Ética, da Teodiceia e da Metafísica, ao colocá-los numa dependência artificial relativamente à Psicologia.

O texto de Riba Leça, diferentemente do que podemos ler na legislação de ensino, quer geral quer mais específica, chega a comprometer activamente a disciplina de Filosofia com o grande objectivo de «renovação mental» que preside à tarefa educativa. E associa-a directamente a uma determinada doutrina, embora não a nomeie, a não ser de modo indirecto, pela referência à Teodiceia e à Metafísica.

Que relevo atribuir a este artigo publicado na *Brotéria*? Não podemos considerar inconsequentes as afirmações que nele são feitas. O texto revela, no geral, uma grande lucidez e clareza. Aguardaremos momentos posteriores no nosso trabalho, nomeadamente a análise do programa e dos compêndios aprovados, para uma melhor elucidação do lugar da disciplina de Filosofia na consecução das finalidades do Liceu. Não podemos deixar de considerar, no entanto, que esta entusiástica recepção da Reforma de 1936 e do programa de Filosofia, que não se repetirá com qualquer outra, no importante órgão da imprensa católica que é a revista *Brotéria*, aponta uma determinada

intencionalidade para os estudos liceais e filosóficos, reconhecidamente concordante com um projecto de educação cristã e católica⁴⁶³.

5. A Reforma de Pires de Lima: confirmação do estatuto curricular da disciplina de Filosofia (1947-48)

Em 1941, o Decreto-lei n.º 31 544, de 30 de Setembro, introduz algumas alterações no plano de estudos e à estrutura curricular: restabelece o Curso Geral (três anos) e o Curso Complementar (um ano) e retoma a divisão entre Letras e Ciências. Acentua-se a vertente do Curso Complementar como «um simples preparatório dos cursos superiores», aparecendo «enfraquecido o princípio denominador da reforma vigente, conforme o qual o curso dos liceus se considerava como tendo finalidade independente»⁴⁶⁴.

A disciplina de Filosofia permanece como disciplina comum tanto no Curso Complementar de Letras como no de Ciências. Para além disso, *aumenta a carga horária de quatro para cinco horas lectivas por semana*. No Curso de Letras, que não inclui nenhuma língua estrangeira viva, o número de tempos lectivos é idêntico ao Português e ao Latim e, no Curso de Ciências, é superior à Matemática (embora esta seja contemplada com uma aula prática) ou à Físico-Química. A supremacia da disciplina de Filosofia mantém-se e assiste-se a um movimento de ascensão curricular.

⁴⁶³ Em 1947, a propósito da Reforma do Ensino Secundário desse ano (Decreto-lei n.º 36 507 de 17 de Setembro e decreto n.º 36 508 da mesma data), Riba Leça publicará também na *Brotéria*, «Nova Reforma do Ensino Secundário» (vol. XLV, 1947, p. 310-320). Este artigo tece comentários à nova Reforma, apontando aspectos positivos e aspectos negativos, mas não inclui referências específicas ao ensino da Filosofia. Entre os aspectos negativos está a supressão do Latim no Curso Geral e entre os positivos o alargamento do ensino da Religião e Moral aos três ciclos e, no geral, a orientação da Reforma. A este respeito, o autor congratula-se com o Art. 70.º do decreto n.º 36 508: «A nova orientação, francamente atenta às crenças religiosas da quasi totalidade dos escolares portugueses, acentua-se, ainda mais, felizmente, no capítulo VII, sec. VI art. 170ª do estatuto, referente às obrigações legais dos professores, onde, pela primeira vez, cremos, num diploma legal, explicitamente se impõe, a quem ensina, o dever de *respeitar a consciência católica da Nação* e a índole cristã, que preside ao ensino liceal, segundo os preceitos constitucionais» (Riba Leça, «A Nova Reforma do Ensino Secundário», p. 311). No entanto, apesar do registo dos aspectos construtivos em tom elogioso não o consideramos tão entusiasta, terminando o artigo com um voto: «Oxalá as paixões dos homens não invalidem, o que representa, nestes aspectos positivos, um esforço sério de legisladores atentos e esclarecidos» (*Ibidem*, p. 320).

⁴⁶⁴ Decreto-lei n.º 31 544, de 30 de Setembro de 1941, texto preambular.

A 17 de Setembro de 1947, com os Decretos-lei n.º 36 507 e n.º 36 508, é publicada a nova Reforma Liceal e o Estatuto do Ensino Liceal. Esta Reforma permanece como a última grande reforma do Estado Novo, mantendo-se, nos seus aspectos fundamentais, durante todo este período. Algumas alterações, em 1952 e em 1966, não mudam os planos de estudo ou a estrutura curricular. Em 1973, no âmbito da Reforma que o Ministro Veiga Simão levava a cabo, a disciplina de Organização Política e Administrativa da Nação deixou de ser obrigatória, indiciando uma alteração do plano curricular dos liceus no âmbito de uma reforma geral do ensino que, no entanto, as circunstâncias da queda e alteração do regime em 25 de Abril de 1974 não permitiram completar.

A Reforma Liceal de 1947, com a promulgação de novos programas no ano seguinte, da responsabilidade do ministro Pires de Lima, é, deste modo, a última Reforma do Estado Novo que estabelece um novo plano de estudos e uma nova organização curricular para o curso liceal. O texto legislativo inclui um extenso e documentado preâmbulo que apresenta, inclusivamente, importantes aspectos da história do ensino liceal em Portugal revelando a sua fundamentação, consistência e preocupação de actualização.

O Curso dos Liceus é distribuído por três ciclos: o primeiro de dois anos, o segundo de três e o terceiro de dois, acentuando-se, neste último, a finalidade de «preparar os alunos para o ingresso em escolas superiores», confirmando-se a tendência delineada nas alterações de 1941. Retoma-se o ensino «por classes», de tradição jesuíta, nos dois primeiros ciclos (que tinha sido abolido na Reforma de 1936) e determina-se o ensino «por disciplinas» no último ciclo (Art.º5.º). Desaparece a estruturação de cada ciclo em torno de centros de interesse, como acontecia na Reforma de 1936 e, no geral, desaparecem sinais de influência da «escola activa», como ainda acontecia na Reforma de 1936.

O ensino no primeiro e no segundo ciclos:

«Tem por objectivo preparar para a sequência de estudos e ministrar a cultura mais conveniente para as necessidades comuns da vida social, a par dos fins do

avigoramento físico, de aperfeiçoamento das faculdades intelectuais, de formação do carácter e do valor profissional e de fortalecimento das virtudes morais e cívicas»⁴⁶⁵.

Estes objectivos mantêm-se no último ciclo, como diz expressamente o texto legislativo, independentemente do seu papel propedêutico relativamente ao ensino superior (3.º). As finalidades educativas de ordem moral têm expressão incisiva e explícita nos objectivos gerais do ensino liceal, que nos aparecem numa formulação quase idêntica à que consta do texto da Constituição de 1935:

«O ensino ministrado pelo Estado visa, além do revigoração físico e do aperfeiçoamento das faculdades intelectuais, à *formação do carácter, do valor profissional e de todas as virtudes cívicas e morais*, orientadas aquelas pelos princípios da doutrina e moral cristãs, tradicionais do País.»⁴⁶⁶

No 1.º ciclo, a preponderância curricular mantêm-se nas disciplinas de Língua e História Pátria (substituindo o Português) e de Francês (cinco horas lectivas), aumentando-se em um tempo a carga horária da disciplina de Ciências Geográfico-Naturais e mantendo-se a Matemática e a Desenho (três horas). Mantêm-se as sessões de Educação Física (duas) e Canto Coral (duas), substitui-se Educação Moral e Cívica por Religião e Moral, aumentando-se o número de sessões (duas) e acrescenta-se Trabalhos Manuais (uma). Nos «liceus femininos e nas secções femininas dos liceus mistos», haverá ainda, neste ciclo e no seguinte, «duas sessões de Lavoros Femininos»⁴⁶⁷.

No 2º Ciclo, a maior novidade é o desaparecimento do Latim do currículo e o aumento das disciplinas da área científica. Na Reforma anterior, para este ciclo, tínhamos apenas as Ciências Físico-Químicas e a Matemática e agora, para além da Matemática, encontramos a Geografia (como disciplina independente), as Ciências Naturais, as Ciências Físico-Químicas (desaparece o agrupamento Ciências Físico-Naturais) e o Desenho. A preponderância pertence ao Inglês

⁴⁶⁵ Decreto n.º 36 508 de 17 de Setembro de 1947, Art.º 2.º.

⁴⁶⁶ *Idem*, Art.º 43.º, §3.

⁴⁶⁷ *Idem*, Art.º 6.º, alínea d).

(cinco horas), seguido do Português, História, Ciências Físico-Químicas e Matemática, em situação equiparada (três horas). Contraria-se a tendência simplificadora do currículo anterior, aumentando-se a formação científica, privilegia-se o Inglês em detrimento do Alemão (deixou de constituir opção) e retira-se o estudo de Latim, de tão forte tradição. Esta opção foi, aliás, a que mais contestação sofreu. Na continuidade do 1º ciclo, surgem as sessões de Religião e Moral (uma) e de Educação Física (duas) e Canto Coral (duas).

Quanto ao terceiro ciclo, passa a ter um elenco curricular dependente do curso superior pretendido. Considerar a preparação para os estudos superiores como um objectivo do ensino liceal no seu último nível tem sido uma constante na legislação do ensino liceal, embora varie a sua relação com os outros objectivos. No entanto, nunca aconteceu um plano de estudos referente ao ensino liceal estruturar as disciplinas do seu currículo segundo os Cursos Superiores a que dão acesso. Esta reforma acentua a dependência do último ciclo do ensino liceal em relação ao Ensino Superior, que assume um perfil marcadamente pré-universitário:

«O ensino, por ser pré-universitário, terá de ser quanto possível intensivo, o que é essencial na educação de alunos que vão iniciar estudos superiores e que carecem de adquirir sólidos conhecimentos basilares das matérias respectivas»⁴⁶⁸.

O plano de estudos prevê a frequência de seis disciplinas e de uma sessão de Religião e Moral e outra de Educação Física. Das seis disciplinas previstas, apenas duas são obrigatórias e indispensáveis para a frequência de qualquer dos cursos superiores: as disciplinas de Filosofia e de Organização Política e Administrativa da Nação. As quatro restantes são escolhidas em função do curso superior pretendido. O Português será disciplina cuja aprovação é exigida apenas para as licenciaturas em Filologia Clássica e em Filologia Românica, para a licenciatura em Ciências Histórico-Filosóficas e para as Faculdades de Direito,

⁴⁶⁸ Decreto n.º 36 507 de 17 de Setembro de 1947, texto preambular.

desaparecendo de qualquer curso da área comumente denominada das ciências (Art.º 5.º). As disciplinas de Ciências Físico-Químicas e de Ciências Naturais serão contempladas com mais um tempo dedicado a «trabalhos práticos» (Art.º 6.º).

A Religião e Moral passa a integrar o currículo do 3.º ciclo, nos 6.º e 7.º anos dos liceus, *pela primeira vez*, e numa situação que a Educação Moral e Cívica nunca tinha alcançado visto que, desde 1936, apenas estava presente até ao 2.º ciclo (agora Curso Geral)⁴⁶⁹.

A disciplina de Filosofia vê confirmado o seu estatuto: permanece como disciplina comum a todos os alunos, independentemente da orientação do curso superior, e mantém a sua carga horária de quatro tempos lectivos, por dois anos, numa situação de equilíbrio curricular com disciplinas como as de Português, de Matemática ou de Ciências Naturais. A disciplina de Filosofia é apenas suplantada pelas de Alemão e Latim, no currículo dos alunos que pretendam os cursos superiores de Filologia Germânica ou de Filologia Clássica e Filologia Românica (o que é compreensível, à luz do deslocamento destas disciplinas apenas para este último ciclo de estudos). Entretanto, a disciplina de Grego, ausente do currículo desde a Reforma de Jaime Moniz, reaparece no currículo das disciplinas que dão acesso a Filologia Clássica e a Filologia Românica ou a Ciências Histórico-Filosóficas⁴⁷⁰.

Esta reforma reafirma o carácter nacionalista do ensino liceal, considerando tratar-se de um «regime de ensino para portugueses»⁴⁷¹, bem como o seu «carácter simultaneamente humanista, educativo e de preparação para a vida»⁴⁷².

No curso geral, deve ser ensinado «o que é útil e necessário, como saber, como exercício mental e como elemento de formação». Nesta sequência se

⁴⁶⁹ A Reforma do Ensino Secundário de 1947-1948 vem dar resposta cabal ao determinado no Art.º 21.º da Concordata de 1940: «O ensino ministrado nas escolas públicas será orientado pelos princípios da doutrina e moral cristãs tradicionais no País. Consequentemente ministrar-se-á o ensino da religião e moral católicas nas escolas públicas elementares, complementares e médias aos alunos cujos pais, ou quem suas vezes fizer, não tiverem feito pedido de isenção [...]».

⁴⁷⁰ Decreto n.º 36 507 de 17 de Setembro de 1947. Cf. Art.º 6.º.

⁴⁷¹ Decreto n.º 36 507 de 17 de Setembro de 1947, texto preambular.

⁴⁷² *Idem*, Art.º 1.º.

considera necessário rever «o velho conceito de humanidades, em face das realidades do homem moderno», encontrando-se, assim, a justificação para a supressão do estudo do Latim e para o reforço das Línguas vivas: a francesa, «consagrada como instrumento de cultura», e a inglesa, pois «não é mera frase retórica dizer que somos uma nação atlântica»⁴⁷³.

Para a «educação integral dos espíritos que devem constituir um escol não podem desprezar-se as humanidades clássicas», porém, para a «grande massa da população» esse estudo não deve ser obrigatório, devendo apenas «ministrar-se a cultura mais conveniente para que possa dedicar-se ao *trabalho de que tem de viver*»⁴⁷⁴. Esta divisão entre a «cultura conveniente» para todos e a «educação integral» para alguns estabelece uma dicotomia entre o Curso Geral e o Curso Complementar, paralela à que se pode estabelecer entre educação para todos, e educação para alguns, entre cultura e alta cultura. Reafirma-se o carácter selectivo do ensino liceal, principalmente no seu último nível, reservado a um «escol», aos melhores entre os melhores, aos quais estão reservados os cargos de maior responsabilidade e prestígio social, como são entendidas as carreiras na administração pública, na política ou as profissões liberais.

A disciplina de Filosofia, associada a um ensino humanista, assegura o seu lugar de disciplina de coroamento de estudos e de orientação intelectual e moral. A sua tradição de disciplina de último nível do ensino liceal permite-nos considerar que partilha da mesma distinção social que é associada aos detentores do curso liceal. O acesso à aprendizagem da disciplina de Filosofia representará uma ascensão no percurso académico, que é já sinal de uma diferença que o futuro académico acentuará. Ao mesmo tempo, o seu carácter exclusivamente teórico associa-se à posse de um saber «puro» e desinteressado, desligado das necessidades práticas ou utilitárias do dia-a-dia. Este cariz teórico do ensino filosófico confirma um estatuto de superioridade, também no quadro de uma representação das profissões dominado pela dualidade intelectual-manual e da

⁴⁷³ *Idem*, texto preambular.

⁴⁷⁴ *Ibidem*, sublinhado nosso.

superioridade da primeira sobre a segunda, à qual está associada a ideia de «trabalho».

A partir de 1948, podemos dizer que entramos no maior período de estabilidade curricular e programática da disciplina de Filosofia. Registamos apenas alterações ao programa em 1954 e em 1972, mínimas, embora significativas, como oportunamente mostraremos. Seguramente, durante vinte e seis anos, a disciplina de Filosofia no ensino liceal mantém uma situação curricular prestigiante, quatro horas lectivas por semana ao longo de dois anos e uma estabilidade programática sem paralelo. Assegura o seu estatuto de disciplina propedêutica aos estudos superiores, sendo incontornável tanto para os cursos de Letras como para os cursos de Ciências.

3ª SECÇÃO

PROGRAMAS DA DISCIPLINA DE FILOSOFIA

Quanto à inclusão da moral no programa de filosofia é uma cousa tam lógica que nem carece de justificação.

Decreto n.º 16 362, de 14 de Janeiro de 1929

Introdução

Como disciplina escolar, a disciplina de Filosofia está integrada num plano de estudos e supõe um programa de trabalho que define os conteúdos de aprendizagem para cada ano, no âmbito de uma determinada orientação filosófica e pedagógico-didáctica.

Os programas de ensino, tal como se foram desenvolvendo a partir do século XIX, podem ser considerados herança de um trabalho de exposição oral da exclusiva responsabilidade do professor. No entanto, a organização de um sistema público de ensino, o aumento do número de alunos, as exigências de avaliação em função de um modelo selectivo e ainda o desenvolvimento de um modelo escolar de uniformização, conduziram à elaboração de programas normativos para orientação do trabalho lectivo, tendendo a um contexto de uniformização do ensino e de homogeneização do processo de leccionação.

No início, os programas assemelham-se a um conjunto de tópicos que o professor informado desdobra pelo número de aulas de que dispõe. O desenvolvimento da Psicologia e da Pedagogia nos finais do século XIX (e por todo o século XX), a preocupação com a Escola e com os processos de aprendizagem vão conduzindo a exigências pedagógico-didácticas cada vez maiores. Os programas tendem, então, a ser mais cuidados sob o ponto de vista da sua organização interna, da sua justificação filosófica e pedagógica ou da sua intencionalidade didáctica. Antes compostos apenas por simples tópicos, mais ou menos organizados, de conteúdos e temas, os programas começam, agora, a aparecer acompanhados de «Instruções» ou de «Orientações», na forma de um texto discursivo, orientando o sentido da prática lectiva na relação com os conteúdos que tinham sido apresentados de forma esquemática, podendo ter maior ou menor desenvolvimento. Este capítulo de Instruções ou Observações é fundamental para se poder compreender o modo como devem ser perspectivados os conteúdos e os temas filosóficos e programáticos em que se enquadram. As Instruções/Observações dão indicações para a leccionação baseadas em

determinadas orientações de ensino e princípios metodológicos, embora tanto estes como aquelas não apareçam sob essa designação ou sob qualquer marca de distinção textual. As Instruções/Observações constituem um texto fundamental para se compreender as finalidades e objectivos do ensino da Filosofia no Liceu. Os conteúdos de ensino constantes no texto programático propriamente dito articulam-se e avaliam-se fundamentalmente através da relação com os objectivos de ensino que elas clarificam, fornecendo a medida do seu alcance e permitindo a sua gestão de um modo significativo. Mais do que os conteúdos programáticos, é a orientação de ensino, expressa de modo mais ou menos explícito nas Instruções/Observações, que melhor permite tornar claro o papel da disciplina de Filosofia no ensino liceal e os seus procedimentos metodológicos e pedagógico-didácticos fundamentais. Elas constituem mesmo, em alguns casos, uma forma, ainda que incipiente, de operacionalização dos objectivos.

Os programas de ensino da disciplina de Filosofia, durante os séculos XIX e XX, podem ser genericamente considerados como programas de tipo doutrinário e expositivo, organizados em unidades temáticas diferenciadas. Durante este período, independentemente das alterações dos conteúdos dos programas e de variações na sua apresentação didáctica, da organização formal, ou mesmo nos seus pressupostos filosóficos, mantém-se o mesmo tipo de concepção de ensino, de processos fundamentais de aprendizagem e de concepção de programa de ensino.

A concepção de programas de orientação doutrinária do ponto de vista dos conteúdos, e de orientação expositiva do ponto de vista dos métodos, vai a par com a dominância de um modelo de ensino que se pretende uniformizador⁴⁷⁵. Este modelo acentuar-se-á e tornar-se-á mais rígido ao longo do período do Estado Novo. Os programas de Filosofia são constituídos por um conjunto organizado de conteúdos, rubricas e temas, apresentados em tópicos e apenas diferenciados pelo grafismo: maiúsculas, negrito, itálico... Não há matérias opcionais e, em alguns casos, acrescenta-se, no final, a indicação de que deve ser acompanhado de um

⁴⁷⁵ Cf. José Augusto Pacheco, *Currículo: Teoria e Praxis*, Porto, Porto Editora, 1996, p.171.

compêndio. Nalguns programas consta igualmente um texto complementar, denominado «instruções» ou «observações», consistindo num texto discursivo com indicações de carácter filosófico, doutrinário, de perspectivação dos conteúdos ou de carácter metodológico e pedagógico-didáctico, de forma ora mais ora menos aprofundada. É o que acontece nos programas de 1895 e de 1918, com Instruções e nos de 1930, 1931, 1934, 1935, 1936 e 1948, com Observações. O programa de 1954, que introduz algumas alterações no programa de 1948, mantém as Observações deste. Situação idêntica se regista entre os de 1930 e o de 1931 e os de 1934 e de 1935. De fora, ficam apenas os programas de 1905, 1919 e de 1926. Pela importância de que se revestem, a análise das Instruções/Observações desempenha um papel importante no nosso trabalho.

Os programas das disciplinas são antecidos, em algumas reformas, de um texto geral preambular que os enquadra no âmbito de uma política escolar e no âmbito dos objectivos mais gerais do ensino. A Filosofia na Escola assenta em pressupostos políticos, educacionais e filosóficos, que a configuram e legitimam curricularmente. No capítulo anterior, referimo-nos à representação escolar da Filosofia guiados pelo seu estatuto curricular; no presente capítulo, guia-nos a orientação filosófica dos programas.

Os programas de Filosofia dão orientações normativas para a leccionação com um carácter progressivamente mais rígido. A partir da década de trinta, desenvolve-se a ideia do carácter «taxativo» dos programas, da importância da uniformidade da sua leccionação e da necessidade do cumprimento rigoroso das suas determinações. Acentua-se o seu carácter fechado e a ausência de liberdade da parte do professor, tanto no emprego de um critério pessoal de ordenação e apresentação dos temas e dos conteúdos, como, *a fortiori*, na sua estruturação temática e doutrinária. Não há temas de opção e o professor tem de seguir na leccionação a sequência da apresentação dos conteúdos, rubricas e temas do texto do programa. É lícito admitirmos que há alguma margem para a iniciativa pessoal, de um ponto de vista pedagógico-didáctico, embora sobre isso não sejam feitas referências específicas. A orientação geral pedagógico-didáctica é a da aula

expositiva, que se acentua nos programas de 1948 e de 1954, embora algumas referências ao «método socrático», nos programas de 1930 e de 1931, ou à lição «conversada e argumentada», no de 1936, nos possam fazer ponderar acerca de alguma abertura do programa para outras formas de trabalho pedagógico. Este campo, que interfere directamente com as práticas docentes, torna-se, aliás, o de mais difícil avaliação. O campo das práticas é aquele onde podem ocorrer efeitos imprevisíveis. Ainda que possa ser considerado o mais resistente à mudança, quando esta é imposta por decreto e não tem correspondência na tradição escolar, ou na formação própria dos docentes, não deixa de ser também o lugar mais permeável à diversidade. Principalmente quando se cava um fosso entre a situação vivida na prática e as orientações oficiais, quando a mudança é uma exigência, como aconteceu nos anos finais do Estado Novo.

A sala de aula constitui-se sempre como um espaço de liberdade em que o professor pode pôr em acção a sua cultura própria, filosófica e pedagógica, no exercício de uma profissão em que se encontra intelectual e vivencialmente comprometido. Mesmo não sendo reconhecido institucionalmente, mesmo que as condições legais de exercício da profissão não sejam de molde a propiciar formas de trabalho mais criativas ou originais, há um poder de iniciativa inegável na actividade docente, na prática lectiva. São «complexas e elásticas as relações entre o direito e o facto; entre a norma e a prática [...]»⁴⁷⁶, como afirma Rui Grácio. Entre os programas tal como aparecem no texto oficial e a sua real execução, teremos de levar em consideração outros elementos que nos permitam aproximar da complexidade dos factores que estabelecem a mediação entre a «norma» e a «prática». De qualquer modo, este capítulo versa predominantemente sobre o programa abstractamente considerado, a partir da análise dos textos oficiais, procurando destacar os seus pressupostos filosóficos e metodológico-didácticos e o modo como, através dele, pode ser representada a Filosofia na Escola. Sendo assim, qualquer programa, independentemente do tempo de vigência ou de ter sido levado à prática, é colocado por nós num mesmo plano de análise. *Os programas*

⁴⁷⁶ Rui Grácio, *Obras Completas*, vol. III, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, p. 293.

da disciplina de Filosofia deverão dar conta da hegemonia de uma determinada corrente filosófica ou de uma determinada tendência no âmbito da representação escolar da Filosofia. Problema diferente seria equacionar até que ponto essa hegemonia é consequência de um determinado desenvolvimento dos estudos filosóficos em Portugal e representa a sua expressão natural no ensino, ou se representa fundamentalmente a conquista por uma determinada facção dos centros decisórios do poder político responsável pela política educativa, sem expressão na vida cultural, produtiva e investigativa do País. Não é pretensão deste trabalho obter respostas neste plano, mas, tão só, permitir que estas questões possam ser levantadas, quer dizer, possam surgir de modo pertinente e sustentado.

Os capítulos que apresentamos estão estruturados em função da orientação filosófica dominante pressuposta nos programas. Também numa perspectiva sincrónica, atentamos nas alterações que se registam entre os programas procurando linhas interpretativas que as articulem, ora com alterações a nível dos seus pressupostos filosóficos, ora com aspectos da política educativa ou da própria vida política, agora numa perspectiva diacrónica. Em qualquer circunstância, não supomos relações lineares ou meramente explicativas. Procuramos correlações significativas, que possam dar conta da complexidade de um sistema constituído por um dinâmico campo de forças no qual um programa de ensino, abstractamente considerado, é um elemento.

Os programas apresentam-se sem origem autoral, sob a forma performativa do discurso oficial. Os programas de ensino são normalmente marcados pelo anonimato. Este anonimato tende a apagar a sua filiação teórica e a sua origem num campo problemático, ao mesmo tempo que facilita a sua imposição como norma. Integra-se num sistema de exercício do poder que se considera tanto mais eficaz quanto mais se apresentar sem rosto ou visibilidade. Um programa deve impor-se sem que sobre ele se exerça discussão ou crítica. O seu domínio deve aparentar pertencer ao reino da necessidade e não ao da contingência. Neste sentido, o desconhecimento do autor, ou dos autores, do programa, não é considerado como uma falha informativa ou como uma dificuldade para a análise.

Pertence ao estatuto do programa, enquanto texto oficial, a sua apresentação sem outra origem que não a de ser emanado pelo poder legislativo e executivo sob a forma de Decreto-lei.

Conhecemos o autor do Programa de Filosofia de 1895, Jaime Moniz, autor também da Reforma do Ensino Secundário de 1894-95, que foi amplamente discutida no espaço público, com envolvimento dos autores dos programas, num regime político de liberdade de imprensa e de opinião. No entanto, a informação relativamente ao autor do programa e o facto de ser ou não pública, será mais importante para avaliar acerca da transparência do processo de organização das reformas e da orientação da política geral e do tipo de regime, do que factor importante para a sua análise. O programa deverá ser olhado como texto autónomo que pode ser relacionado com outros e, embora possa ser estabelecida uma relação entre a perspectiva filosófica do autor e a perspectiva filosófica do programa, essa relação não tem de ser necessária nem evidente. O que está em jogo é uma concepção de programa de ensino liceal, de filosofia de ensino, de concepção do papel do ensino da Filosofia na Escola, no âmbito de uma política de educação e de ensino, e não apenas uma concepção filosófica.

Capítulo 1 – A ruptura com a tradição no Programa de 1905 (Período da Monarquia Constitucional)

1. O Positivismo no programa de 1905

O último programa do século XIX, o da Reforma de 1895, contemplava, nos dois anos em que era leccionado, quatro grandes áreas temáticas (para além da Introdução): Psicologia, Lógica, Moral e Noções de Metafísica⁴⁷⁷. Apesar de não poder ser considerado um programa espiritualista eclético, podemos dizer que os elementos inovadores não se constituem como factores de ruptura com esta tradição de ensino, dominante desde 1844 (Reforma de Costa Cabral)⁴⁷⁸. O programa de 1905 contempla as seguintes áreas temáticas: Matemática, Cosmologia, Biologia e Sociologia, depois de uma Introdução que considera a Filosofia «como a sistematização e a mais alta generalização de todas as ciências»⁴⁷⁹. Nenhuma coincidência. Transitamos de uma estruturação temática tradicional para uma estruturação segundo o modelo do positivismo comtiano.

O programa de 1905 inicia-se com a Matemática e termina com a Sociologia, a ciência fundada por Comte e à qual atribui o estatuto de supremacia do ponto de vista do sistema de saber. Abandonadas as temáticas e a orientação anterior, a ordem do plano de estudos e a ordem de aprendizagem seguem a ordenação dos saberes, de acordo com Comte, segundo os princípios da

⁴⁷⁷ Denominamos «áreas temáticas» «unidades» ou, simplesmente, «temas», o que aparece enunciado nos programas de forma graficamente diferenciada integrando por sua vez rubricas e conteúdos. Estes temas aparecem normalmente designados com maiúsculas e as rubricas em itálico.

⁴⁷⁸ Lembramos que o eclectismo francês foi introduzido em Portugal com a Reforma de 1844, de Costa Cabral. O programa de 1895 não pode ser considerado eclético ao modo cousiniano. É um programa inovador, atendendo principalmente às suas orientações pedagógico-didáticas, revela consistência doutrinária e integra algumas correntes coetâneas do pensamento filosófico e influentes no panorama filosófico em Portugal. Consideramos, a este respeito, especialmente significativo que as doutrinas utilitaristas, de forte influência nos pensadores liberais do século XIX, sejam objecto de estudo, de «exame». Como é dito no programa: «Exame das doutrinas utilitaristas. Doutrinas de Bentham, de Stuart Mill, de Spencer». É um programa que revela, no geral, um fundo racionalista e neokantiano terminando, na Metafísica, com uma rubrica denominada «Religião natural». Apesar disso, em ambiente cultural já fortemente dominado pela corrente positivista, não consideramos estar face a uma situação de ruptura, nem com a tradição eclética nem com uma posição espiritualista em sentido lato.

⁴⁷⁹ Decreto de 3 de Novembro de 1905.

simplicidade, generalidade crescente, dependência crescente. Neste quadro epistemológico, a Psicologia deixa de se constituir como ciência independente.

No entanto, é precisamente no âmbito da Psicologia ou do conjunto de rubricas situadas entre a Biologia e a Sociologia que surgem algumas contradições. A VII classe inicia-se com a rubrica denominada «O problema psicológico», mas enquadrada no tema que vem do VI ano, que é o de Biologia. A Psicologia aparece, por um lado, na linha da perspectiva de A. Comte, sem estatuto independente, como um ramo da Biologia. Por outro lado, encontramos no «problema psicológico» a «Origem, natureza e destino da alma humana», no «problema lógico», «A Verdade e o Erro», no «problema moral», «O Bem e o Mal» e, em último lugar, «o problema religioso». O programa evidencia sinais de actualidade científica no âmbito da Psicologia e uma orientação materialista na abordagem da consciência. Refere-se expressamente a «Psico-física e Fisiopsicologia», «Laboratórios de psicologia experimental», Lei de Weber e de Fechner e remete especificamente para o «Estudo da qualidade, tonalidade e dinamogenia das sensações».

O estudo dos «sentimentos» ou «paixões» será acompanhado do estudo das «suas condições físico-químicas e fisiológicas». Após a referência aos «princípios e leis do pensamento» e imediatamente antes de «A razão. Operações intelectuais», o programa remete para as «Relações entre o cérebro e o pensamento». A «doutrina de Le Dantec sobre a consciência» parece fechar o problema da explicação da sua natureza⁴⁸⁰ e já no «problema moral» a «doutrina da escola de antropologia criminal» é a única expressamente referenciada como

⁴⁸⁰ Le Dantec era um biólogo e filósofo positivista coevo, francês, que leccionava na Faculdade de Lyon e na Sorbonne. Defendia uma base biológica para a consciência. Leonardo Coimbra assinala a recepção do pensamento de Félix Le Dantec em Portugal, em artigo saído a público em 1918, «O ensino da Filosofia deve fazer-se nos liceus» (Jornal da Tarde, Ano I, 26, Lisboa, 8.3.1918). Sistematizando as posições que defendem a eliminação da Filosofia, identifica uma delas com a de Félix le Dantec e refere a sua influência em Portugal: «[...] O outro processo de eliminar a filosofia seria supor que ela corresponde a necessidades extracientíficas e que mais não são que ancestralidades rudimentares condenadas ao desaparecimento.

«É uma orientação marcada em Félix Le Dantec, que em Portugal muito influuiu, especialmente nos médicos até à minha geração, onde começou e perdeu prestígio. É curioso observar como os inimigos do verbalismo, que se diziam positivos e práticos, eram os principais admiradores desse biólogo essencialmente verbalista e escolástico. Seria a selecção natural a eliminar por inúteis a filosofia, a arte, as religiões e a moral». Leonardo Coimbra, *Dispersos II – Filosofia e Ciência*, Compilação, fixação do texto e notas de Pinharanda Gomes e Paulo Samuel, Lisboa, Editorial Verbo, 1987, p. 54.

resposta ao problema da «Liberdade, imputabilidade e responsabilidade». A orientação positivista parece exprimir-se numa linha monista e materialista. No entanto, a respeito destas rubricas, situadas num certo terreno indistinto entre a Biologia e a Sociologia, comenta Eduardo Fey: «Voltava, pois, de certa maneira, a antiga orientação embora, por assim dizer, como que em acréscimo»⁴⁸¹.

Neste programa não se incluem orientações específicas ou preâmbulos esclarecedores. Do ponto de vista dos seus pressupostos filosóficos, da sua estruturação temática e das matérias programáticas, constitui uma *ruptura* com o programa anterior e, no geral, com a tradição eclética e espiritualista. Não deixará marcas nos programas posteriores, pelo que parece representar um momento de excepção nos programas da disciplina. Apesar dos anos de vigência, de 1905 a 1917, atravessando o Regicídio e a proclamação da República, não terá sido cabalmente levado à prática. Para isso terão contribuído, tanto factores de ordem externa como interna. No âmbito destes últimos, devemos considerar tanto a quase completa ausência de compêndios ajustados a este programa (como analisaremos no capítulo seguinte), como o carácter não consensual da orientação positivista de que os confrontos no espaço público dão conta. A este respeito, a feroz contenda na Imprensa, em 1900, entre o médico positivista Miguel Bombarda e o padre tomista Fernandes Santana, permanece como ferida aberta de um conflito filosófico e cultural irresolúvel.

Do ponto de vista do ensino da Filosofia, a importância do programa de 1905 advém do facto de representar a escolha de uma determinada corrente de pensamento, o Positivismo, como filosofia a ser ensinada. Esta eleição representa simultaneamente a rejeição do Eclectismo e do Espiritualismo. O Positivismo marca indelevelmente este programa, o único que pode ser considerado sem ambiguidades como positivista; terá influência nos programas da I República, mas não criará tradição no Ensino Secundário.

A existência de um programa de orientação inequivocamente positivista no Ensino Secundário constitui igualmente uma excepção se tivermos como

⁴⁸¹ Eduardo Fey, *O Ensino da Filosofia em Portugal*, Lisboa, 1978, p. 58.

referência o ensino em França. Neste país, que exercia forte influência nos nossos programas de ensino, e de onde importámos o Positivismo, através não só de Comte, mas particularmente do seu discípulo Littré, essa doutrina nunca marcou ostensivamente um programa escolar de Filosofia.

Como corrente de pensamento associada ao Republicanismo, o Positivismo penetrou nos círculos culturais e políticos mais activos, erguia-se como a bandeira do progresso e da renovação e, segundo o que podemos concluir a partir do programa da disciplina de Filosofia, em 1905, acaba por conseguir obter hegemonia nos círculos decisórios da política educativa. No entanto, se a sua influência de há muito se notava no Ensino Superior⁴⁸² e aí tinha condições para se manter, no Ensino Liceal é difícil admitir que tivesse conseguido peso e penetração. Apesar disso, a Metafísica, a temática filosófica mais visada nos ataques feitos pelos positivistas à Filosofia e ao seu ensino, estará ausente dos programas da disciplina até 1930.

⁴⁸² Considera Braz Teixeira que «mercê, principalmente da sua associação à propaganda republicana e à conquista dos mais importantes estabelecimentos de ensino universitário, com destaque para a Faculdade de Direito de Coimbra e para o Curso Superior de Letras de Lisboa, não esquecendo ainda as Escolas Politécnicas e as Faculdades de Medicina, a doutrina positivista, a partir da década de 80 [século XIX], adquire domínio quase absoluto na vida social, política e cultural portuguesa [...]». Braz Teixeira, *O Pensamento filosófico-jurídico português*, Instituto de Cultura e Língua portuguesa, Lisboa, 1983, p. 111. Na mesma linha encontramos em Gama Caeiro: «Vale a pena reflectir na persistente tradição portuguesa de um ensino filosófico alheio a preocupações teóricas de natureza ontológica e metafísica, e até mesmo avessa à pura reflexão de natureza abstracta, a par do influxo que o positivismo exerceu no nosso meio». Gama Caeiro «Da Filosofia na Faculdade de Letras de Lisboa» (*Revista da Faculdade de Letras*, Lisboa, Universidade Clássica de Lisboa, 1983, p. 19). No âmbito de uma visão mais global, encontramos em Joaquim de Carvalho: «Viessem de Comte, de Herbert Spencer, de Stuart Mill, de Ardigó, ou se soltassem da fadiga que as páginas metafísicas geram em quem nunca foi despertado pelo apelo da problematicidade, e da abstracção, os pregões de positivismo, de cientismo, de inutilidade da especulação filosófica e de derrocada de todas as construções metafísicas, enraizaram-se na nossa terra e influíram decisivamente em todas as manifestações do nosso pensamento durante a última quadra novecentista, que intelectualmente se prolongou até ao incêndio da Primeira Guerra Mundial»; e, mais à frente, uma possível interpretação da persistência da atitude positivista: «É possível que a persistência desta atitude, que provavelmente jamais deixará de ter adeptos e defensores, radique na tendência ancestral da nossa grei para o concreto, mas a sua força, alias mais espontânea que reflectida, brota da aspiração do pensamento a racionalizar a realidade, a qual constantemente rejuvenesce com os resultados tangíveis alcançados pelas ciências exactas e pela concepção mecanicista da Natureza». Joaquim de Carvalho, *Obras Completas*, vol. I, Tomo 2, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1981, p. 355-356.

Capítulo 2 - A ausência da Metafísica nos Programas de 1918 e de 1919 (Período da I República)

1. O Programa de 1918: que Positivismo?

A República apenas legislou para o ensino secundário em 1917 e em 1918. Novos programas para este nível de ensino só são promulgados com a Reforma de 1918, pelo Decreto n.º 5 002, de 28 de Novembro. A instrução secundária não foi considerada prioritária, mas não foi descurada⁴⁸³. A Reforma de 1918 e os programas de ensino revelam uma reforma consistente e coerente com o projecto político do país, cuidadosamente preparada.

Da análise do programa da disciplina de Filosofia, agora denominada «Propedêutica Filosófica», é possível isolarmos três unidades temáticas, para além do que podemos considerar uma introdução, distribuídas do seguinte modo:

— Na VI classe (primeiro ano do Curso Complementar), encontramos o que podemos denominar uma primeira unidade, que consideramos de nível introdutório, onde se incluem «os problemas filosóficos» e «períodos principais da história do pensamento filosófico»; uma segunda unidade, que inclui a «Lógica formal» e a «Lógica da Ciência»; uma terceira e última unidade, que se refere à «Psicologia».

— Na VII classe, podemos considerar a existência de uma única unidade, Moral, incluindo-se «leitura de trechos de autores filosóficos», que vão de Xenofonte a Bergson⁴⁸⁴.

Sob o aspecto temático e doutrinário, ressaltamos a ausência da Metafísica. Sob os aspectos metodológico e pedagógico-didáctico, relevamos a indicação de leitura em aula de textos filosóficos de autor, sob a forma de excertos, que constitui uma inovação. Pela primeira vez, num Programa da disciplina de Filosofia, em Portugal, o texto filosófico de autor é expressamente referido.

⁴⁸³ Em 1911 foi criada uma comissão para a reforma do Ensino Secundário a que pertenceu Adolfo Coelho.

⁴⁸⁴ Cf. Decreto n.º 5 002, de 18 de Novembro de 1918.

Apesar da influência dos programas franceses, que incluíam a leitura de textos ou de obras filosóficas, esta orientação nunca tinha sido transposta para a realidade portuguesa.

Quanto à Metafísica, não só não aparece como temática à parte, como não consta do âmbito dos problemas filosóficos considerados pelo programa:

«Os problemas filosóficos: o problema lógico, o problema cosmológico, o problema ético-religioso, o problema psicológico»⁴⁸⁵.

Na linha do que consideramos ser uma concepção positivista e materialista, a Metafísica está ausente, quer sob a forma explícita de tema, quer no âmbito de uma simples enunciação como problema filosófico. De modo coerente, permanece a concepção positivista de filosofia como síntese e generalização das ciências, ou a interpretação dos fenómenos psíquicos sem necessidade de fazer intervir a alma como elemento e princípio espiritual. Nas «Instruções» que acompanham o programa esclarece-se que:

«O ensino liceal da Filosofia tem por fim coordenar em sínteses gerais os conhecimentos adquiridos pelo aluno durante o currículo dos seus estudos, evitando a dispersão mental que poderia resultar da forçada divisão das disciplinas».

O ensino da Filosofia deverá, de igual modo, demonstrar ao aluno:

«A indissolúvel ligação que permanentemente existe entre as formas de fenomenalidade por ele estudadas, a solidariedade estreita dos elementos psicológicos e a unidade da consciência humana, só quebrada pelos estados mentais anormais»⁴⁸⁶

«Os elementos psicológicos e a unidade da consciência, pensamento, sentimento, vontade», conteúdos do programa, são apenas «formas de

⁴⁸⁵ *Ibidem.*

⁴⁸⁶ *Ibidem.*

fenomenalidade», segundo uma perspectiva filosófica materialista e na sequência da visão positiva e experimental da ciência psicológica nascente.

O programa de 1918 afasta-se da orientação positivista comtiana do programa de 1905, mas também não recupera a orientação ecléctica ou espiritualista dos programas do século XIX. Não se filia no Eclectismo ou no Espiritualismo nem, de modo directo e evidente, no Positivismo comtiano. No entanto, isso não significa que não trabalhe principalmente a partir de pressupostos positivistas e spencerianos, cuja maior evidência se encontra na completa eliminação da Metafísica e na valorização da Moral. O Idealismo Alemão não tem expressão, aparecendo Comte, Stuart Mill e Spencer a seguir a Kant. Estranhamente, o programa fecha com Bergson:

«Leitura de trechos de autores filosóficos: Xenofonte; Platão; Aristóteles; Epitecto; Marco Aurélio; Séneca; S.Tomás; Descartes; Pascal; Malebranche; Spinoza; Montesquieu; Kant; Comte; Stuart Mill; Spencer; Bergson»⁴⁸⁷.

Se bem que não sejam indicadas as obras das quais deverão ser retirados os excertos, o tema que melhor estabelece unidade entre estes diversos pensadores parece-nos ser o da Moral. A ausência tanto da indicação explícita dos excertos das obras que deveriam ser lidos, como de compêndios de acordo com este programa, não nos possibilitam melhor via de interpretação se não a de procurar uma linha de coerência entre estes autores, a orientação geral do programa e as orientações gerais do ensino e dos programas. Estando ausentes do programa, de modo explícito, o tema da Teoria do Conhecimento (como consideramos normal à época) e o da Metafísica (onde habitualmente também se inseriam os temas da Teoria do Conhecimento), aparecendo a lista de autores a fechar um conjunto de conteúdos que se enquadram na temática da Moral (ainda que não isolada ou diferenciada graficamente) a incidência na abordagem deveria fazer-se, logicamente, no pensamento moral e político. A escolha dos três autores

⁴⁸⁷ *Ibidem*.

posteriores a Kant, Comte, Stuart Mill e Spencer, é significativa da opção pela linha positivista, utilitarista e evolucionista. Se toda a escolha é exclusão, o que vemos excluído aqui é também toda a linha do Idealismo Alemão posterior a Kant. Trata-se claramente de uma opção de ensino, porque a filosofia alemã, particularmente a hegeliana, era conhecida em Portugal e tinha cultores de renome⁴⁸⁸.

Apesar das profundas diferenças relativamente aos programas do final do século, o Programa de Filosofia continua a ser marcado por objectivos de formação moral, embora numa linha aparentemente naturalista e pragmática. No entanto, o aparecimento de Bergson na lista dos filósofos a estudar, abre-o ao Espiritualismo e à Metafísica. Esta inserção de Bergson no Programa, filósofo coevo de orientação espiritualista, enquadrado na lista dos autores filosóficos de cujas obras devem ser extraídos os trechos para leitura, introduz aparentemente uma nota de dissonância⁴⁸⁹. Para Pulido Valente, a inserção de Bergson na lista de autores de cujas obras se deveriam ler trechos teria sido «porventura determinada pelo desejo de evitar acusações de sectarismo», já que «os autores indicados eram, como à época se dizia, “racionalistas” e “anti-obscurantistas” e todos tinham servido de inspiradores aos mais notórios ideólogos republicanos, se assim se lhes pode chamar»⁴⁹⁰. Acrescentamos nós, porque não é contraditório, porventura

⁴⁸⁸ Lembremos apenas Antero de Quental e Adolfo Coelho. Se Antero de Quental é o nome mais importante sob um ponto de vista mais estritamente filosófico, o nome de Adolfo Coelho torna-se, no contexto do ensino e da educação, mais significativo pelo seu pensamento pedagógico e pela sua intervenção nas reformas de ensino. Participou muito directamente na Reforma de 1894-95 e fez parte da comissão nomeada em 1911 para a reforma do ensino secundário cujo trabalho foi apresentado em Maio de 1912. Em «O «O ensino historico, philologico e philosophico em Portugal até 1858» (in *O Instituto*, vol. XLVII, n.º 8, 1900, p. 450-452), relativamente à recepção de Kant em Portugal, refere: «Kant começou a ser conhecido pelo livro de madame Staël *De l'Allemagne* (1810), mas talvez annos depois da sua publicação; leu-se, por ventura não antes de 1840-1850, o livro de Charles de Villers *Philosophie de Kant ou Principes fondamentaux de la philosophie transcendente* (Paris, 1801) e depois foram lidas as traducções de Tissot e Barni. Ainda não se encontra em nenhuma das nossas bibliotecas publicas de Lisboa e Porto um exemplar das *Gesammelte Werke* do philosopho allemão, no original; na Universidade de Coimbra não havia em 1870 mais que algumas traducções; ignoramos se hoje possui os originaes» (*Ibidem*, p. 464-465).

⁴⁸⁹ Bergson é um filósofo coevo activo: tinha publicado, em 1889, *Essai sur les données immédiates de la conscience* e em 1896, *Matière et Mémoire*. Em 1907, publicará *Évolution Créatrice* e em 1932, a sua última obra, *Les deux sources de la morale et de la religion*.

⁴⁹⁰ Vasco Pulido Valente, «O Estado Liberal e o ensino: os liceus portugueses (1834-1930)», p. 92.

também por um desejo de actualidade, de onde não se exclui a crítica, o confronto e a abertura?

Bergson era um filósofo francês activo que se opunha ao Materialismo e à corrente cientista inspirada no Positivismo, desenvolvendo uma linha de pensamento espiritualista e metafísico. No entanto, a rejeição do Positivismo e da atitude cientista não implica rejeição dos dados científicos ou das ciências positivas. Bergson tinha, inclusivamente, formação científica. Trata-se do abandono do Positivismo como sistema filosófico. É assim que a filosofia de Bergson pode ser denominada como «positivismo espiritualista»⁴⁹¹.

O pensamento de Bergson era conhecido em Portugal e teve uma influência marcante, inclusivamente, num republicano ilustre, homem de pensamento e de acção como Leonardo Coimbra, duas vezes ministro da Instrução, em 1919 e em 1923, responsável pela criação da Faculdade de Letras da Universidade do Porto em 1919, e cujo pensamento filosófico se confrontará também com o Positivismo,

⁴⁹¹Como refere Maria do Céu Patrão Neves: «O espiritualismo de Bergson irrompe, pois, de um pensamento positivo que não só lhe serve de fundamento, enquanto ponto de partida real, mas persiste activo ao longo de toda a reflexão, enquanto apreço pela realidade concreta e exigência de rigor e precisão. A filosofia de Bergson protagoniza, efectivamente um ‘positivismo espiritualista’ expressão (só aparentemente paradoxal) que designa uma nova tendência filosófica capaz de responder às exigências intelectuais do homem de ciência como responder às aspirações espirituais da mais íntima subjectividade» in Bergson, *A intuição filosófica*, Lisboa, Colibri, 1994, Introdução, p. 17. Positivismo espiritualista pode ser também a classificação do pensamento de Fechner, fundador do primeiro Laboratório de Psicologia Experimental, em Leipzig, em 1879. A expressão «positivismo espiritualista» ou «realismo espiritualista» teria sido usada pela primeira vez por Félix Ravaisson (Cf. *Rapport sur la philosophie en France aux XIX siècle*, Paris, Hachette, 1904, p. 275 in J. M. de Freitas Branco, *A Problemática da materialidade na Filosofia de Ravaisson*, Lisboa, Inquérito, 1988, p. 25). A metodologia de investigação científica assente exclusivamente nos dados da experiência, nos factos, não implica para estes pensadores a adopção de uma ontologia materialista. Deste modo, não devemos conotar imediatamente positivismo com materialismo ou opor o positivismo a uma ontologia espiritualista. De modo semelhante, não devemos confundir positivismo e positividade. A adesão à positividade dos fenómenos não implica a adopção de uma filosofia positivista. Como afirma Vieira de Almeida: «‘Positivismo’ era um sistema. ‘Positividade’ não respeita ao conteúdo mas à validade do relacional.» (Vieira de Almeida, «Pontos de Referência» in *Obra Filosófica*, vol. III, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1988, p. 199) É nesta obra, editada em 1961, pela primeira vez, que encontramos uma importante precisão conceptual relativamente ao termo e ao conceito de positivismo. No Prefácio, Vieira de Almeida esclarece que a análise do positivismo deve fazer-se em três planos: «positivismo-limite», «positivismo-sistema» e «positivismo-atitude». Na elucidação de cada um destes planos como independentes lemos: «1) É claro poder alguém aceitar o positivismo-limite, isto é, reconhecer nele e no seu método fronteira inultrapassável do conhecimento, rejeitando apesar de isso parte do seu conteúdo; de onde uma atitude diversa da de Comte; ou 2) Aceitar o sistema, negando certas limitações, como o próprio fundador veio a fazer em outro domínio com fraco êxito; e ainda nesse caso a atitude não seria a mesma; ou finalmente, 3) Adotar a atitude positiva, recusando sistema feito e limite estabelecido» *Ibidem*, p. 187-188.

igualmente para o superar e rejeitar enquanto filosofia⁴⁹². Também Leonardo Coimbra tinha formação científica e foi, nomeadamente, dos primeiros leitores de Einstein em Portugal⁴⁹³. Nele, o pensamento filosófico acompanha os dados do desenvolvimento científico para os perspectivar no quadro de uma metafísica idealista.

O fecho do programa com a filosofia bergsoniana não pode ser lido meramente como um gesto incoerente ou uma mera cedência, mas como sinal e anúncio. Sinal do desmoronamento da influência do pensamento positivista nos limites comtianos e anúncio de formas próprias de pensamento filosófico

⁴⁹² Sobre as relações do pensamento de Leonardo Coimbra com o positivismo veja-se Maria Cândida Monteiro Pacheco, «Positivismo e antipositivismo no pensamento de Leonardo Coimbra» in *Filosofia e Ciência na obra de Leonardo Coimbra, Actas do Simpósio realizado no Centro Regional do Porto da Universidade Católica Portuguesa*, Porto, Fundação Eng.º António de Almeida, 1994, p.17-30.

Também Sampaio Bruno (1857-1915) começou por realizar uma aproximação ao pensamento positivista e dele se afastou posteriormente. Dele, diz Joel Serrão: «Antipositivista, na medida em que se opunha a um sistema tendendo, como os mais, à ortodoxia, reivindicava simultaneamente o direito de aderir à positividade dos fenómenos e das ideias coerentemente entretecidas.» Joel Serrão, *Sampaio Bruno, o homem e o pensamento*, Lisboa, Livros Horizonte, 1986, p. 80-81.

⁴⁹³ Lemos em Augusto J. S. Fitas: «As equações da transformação de Lorentz-Fitzgerald, devidamente acompanhadas por uma discussão sobre o Princípio da Relatividade, aparecem escritas, pela primeira vez, em Portugal por um jovem licenciado em Matemática da Academia Politécnica do Porto, não com propósitos de explanação científica, mas como tema de reflexão filosófica. É seu autor Leonardo Coimbra (1883-1935) e a matéria exposta constitui parte da dissertação apresentada ao concurso, em 1912, a assistente de Filosofia da, então muito recente, Faculdade de Letras de Lisboa». Augusto J. S. Fitas, «A Teoria da Relatividade em Portugal no período entre guerras», *Gazeta da Física*, vol. 27, fasc. 2, 2004, p. 4 (Disponível em <http://nautilus.fis.uc.pt/gazeta/>, consulta a 25 de Outubro 2006). Esta dissertação constitui a primeira parte da obra «O Criacionismo» editada nesse mesmo ano. Carlos Fiolhais, em «Bergson, Einstein, Coimbra e o Problema do Tempo», apresenta a crítica justa de Leonardo Coimbra à obra de Bergson *Durée et Simultanéité. À propos de la théorie d'Einstein* (1922). Comenta Fiolhais: «A crítica de Bergson a Einstein estava e está, no essencial e do ponto de vista científico, errada, como sabem hoje todos os físicos. É notável que um filósofo, português no caso, se tenha logo apercebido, no essencial, do erro.» Carlos Fiolhais, «Bergson, Einstein, Coimbra e o Problema do Tempo» in *Filosofia e Ciência na obra de Leonardo Coimbra, Actas do Simpósio realizado no Centro Regional do Porto da Universidade Católica Portuguesa*, Porto, Fundação Eng.º António de Almeida, 1994, p. 79. Sobre este tema veja-se também o artigo de João Resina Rodrigues «A componente científica no pensamento de Leonardo Coimbra» (*Ibidem*, p. 57-70).

Leonardo Coimbra publicou um conjunto de artigos na Imprensa sobre a questão do tempo científico: em 1909 publica «Crónicas científicas. O tempo científico», na *Ilustração Popular*, 11 (Lisboa, 10.1.1909, 15-26; em 1921, «Nota sobre a ideia de tempo e a física de Einstein», na *A Nossa Revista*, I, 3, (Porto, p. 36-37); em 1923, «Contribuição das modernas teorias científicas para uma nova concepção espiritualista do Universo», na *Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, I, 5-6, Porto 1923, p. 351-365, que virá a integrar a obra *A Razão Experimental*; em 1924 (um artigo não assinado mas que lhe é atribuído) «A ideia de tempo e as relações entre a ciência e a filosofia», na *Universidade*, I, 1 (Porto, 11.4.1924); em 1927, «O princípio da relatividade restrita», em *A Águia*, 3ª série, X, 58 (Porto, Abril-Junho, 1927), p. 72-81. Este artigo seria, segundo indicação do autor, um excerto de uma obra a editar pela Faculdade de Letras do Porto, o que não chegou a acontecer, intitulada *A Física de Einstein perante a Ciência e a Metafísica*. (Cf. Leonardo Coimbra, *Dispersos, II, Filosofia e Ciência*, compilação, fixação do texto e notas de Pinharanda Gomes e Paulo Samuel, Editorial Verbo, Lisboa, 1983, p. 330-331).

português que, se aceitam o Positivismo como atitude metodológica nas ciências positivas, o recusam e criticam como posição metafísica. De qualquer modo, a necessidade de referência ao Positivismo, ainda que para o refutar, é a demonstração de que ele se tornara incontornável.

À data da promulgação deste programa, em 1918, não devemos igualmente esquecer que a Filosofia em Portugal estava e ficaria marcada, não só pela actividade de Leonardo Coimbra, mas também pela de homens como Teixeira de Pascoaes (tinha publicado, em 1912, *O Espírito Lusitano ou o Saudosismo*) ou António Sérgio. Todos foram activos e intervenientes no espaço público e representam linhas de pensamento diversas, mas não positivistas, que se prolongarão, seguramente, por toda a primeira metade do século XX. Neste contexto, mesmo com as fortes relações existentes entre o Republicanismo e o Positivismo, não é de estranhar que este programa, assim como o que lhe sucede, se afaste completamente da linha comtiana do programa de 1905.

Este programa de 1918 representa, simultaneamente, um afastamento relativamente aos programas espiritualistas do século XIX, sob influência francesa, e do positivismo limitado do programa de 1905. O que nele encontramos é principalmente uma tentativa de dar resposta a novas necessidades de formação intelectual e moral de acordo com o desenvolvimento das ciências positivas e com um novo projecto político e educativo para o país. O facto de o programa fechar com a leitura de trechos seleccionados de textos de filósofos direccionados para a Ética e para o pensamento político está de acordo com a importância que a República atribuía à formação intelectual, moral, cívica e política do aluno como futuro cidadão.

1. 1. As «Instruções»: sinais de inovação

O programa é acompanhado de Instruções que esclarecem, não só as finalidades da disciplina, como fornecem algumas indicações de ordem metodológica e didáctica.

No que se refere à Psicologia, última unidade a ser leccionada na VI Classe, o programa aconselha, expressamente, nas Instruções que o acompanham:

«No estudo da Psicologia o professor procederá, com a colaboração dos alunos, a algumas *experiências demonstrativas*, principalmente no capítulo do paralelismo psico-físico e das sensações»⁴⁹⁴.

É o primeiro programa, e o único, que dá indicações inequívocas para que se realizem «experiências» no campo da Psicologia. Cremos ver aqui influência directa da activa e rica ambiência científica e cultural da época. Mesmo que a psicofísica venha a ser considerada um capítulo abandonado, nas palavras de Vieira de Almeida, um «absurdo» ou uma «tentativa estéril», o verdadeiramente importante está na «ideia de tratar experimentalmente a psicologia»⁴⁹⁵. Em Portugal, tanto a Psicologia, enquanto ciência experimental que dava os primeiros passos, como a Pedagogia nela assente, conheciam grande desenvolvimento. A este respeito é significativo, no contexto da reforma universitária de 1911, a criação do Laboratório de Psicologia Experimental da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra e das Escolas Normais Superiores anexas às Universidade de Coimbra e de Lisboa, que «tinham por fim promover a alta cultura pedagógica e habilitar para o magistério dos Liceus, das Escolas Primárias Superiores e para a admissão ao concurso para os lugares de inspectores do ensino»⁴⁹⁶.

Com a finalidade de levar a cabo o apetrechamento e o efectivo funcionamento do Laboratório de Psicologia, em 1911-1912, Alves dos Santos, que tinha sido «chefe de gabinete do então presidente do presidente do Governo Provisório que se organizou logo após o 5 de Outubro»⁴⁹⁷, «Lente da extinta

⁴⁹⁴ Decreto n.º 5 002 de 28 de Novembro de 1918.

⁴⁹⁵ Cf. Vieira de Almeida, ob. cit. p.194-195.

⁴⁹⁶ Joaquim Ferreira Gomes, «As origens do laboratório de Psicologia Experimental da Universidade de Coimbra», *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXIV, 1990, p. 5.

⁴⁹⁷ Rómulo de Carvalho, ob. cit. p. 657. Acrescentemos ainda, relativamente à sua actividade política que, em 1919, na qualidade de deputado republicano pelo círculo de Coimbra, vê-lo-emos envolvido em polémica parlamentar com Leonardo Coimbra, ministro da Instrução, a propósito da sua remodelação dos

faculdade de Teologia», inspector escolar e que era, à data, professor de Psicologia e de Pedagogia da Faculdade de Letras na Universidade de Coimbra, foi encarregue, pelo Conselho da Faculdade, «de realizar uma missão científica ao estrangeiro»⁴⁹⁸. É assim que frequenta as Universidades de Paris, de Genebra e o Instituto J. J. Rousseau, recém-criado por Claparède e Bovet. É discípulo de Claparède em Genebra e fará importantes aquisições de material (aparelhos e livros) para o primeiro laboratório português de psicologia experimental⁴⁹⁹. Em 1915, encontramos um Compêndio de Filosofia de que é autor, *Elementos de Filosofia Científica*⁵⁰⁰, de acordo com uma perspectiva positivista em obediência ao programa de 1905 em vigor. As limitações da perspectiva positivista, sob um ponto de vista estritamente filosófico, coexistem com o desenvolvimento da Psicologia Científica em Portugal que se pode colocar ao nível do que então era feito na Europa⁵⁰¹.

Outro dos aspectos mais relevantes nas Instruções, no que especificamente à Filosofia diz respeito, refere-se à indicação expressa de «leitura de trechos de obras de grandes filósofos» com a dupla finalidade de aquisição de «hábitos de exactidão, de expressão e frequência de linguagem abstracta» e de documentação

estudos na Faculdade de Letras (Joaquim Ferreira Gomes, ob. cit., p.7, nota de rodapé). Será ainda ministro do Trabalho no «fugaz Ministério presidido por Cunha Leal (16 de Dezembro de 1921 a 6 de Fevereiro de 1922)». Cf. Álvaro Ribeiro, *Memórias de um Letrado, Livro Terceiro*, Lisboa, Guimarães Editores, 1979, p.164 ss.

⁴⁹⁸ Joaquim Ferreira Gomes, ob. cit., p.7-8.

⁴⁹⁹ Cf. Rogério Fernandes, *O pensamento pedagógico em Portugal*, Lisboa, Instituto de Cultura Portuguesa, M.E.C., 1978, p. 126.

⁵⁰⁰ Alves dos Santos, *Elementos de Filosofia Científica*, Coimbra, Livraria Moura Marques, 1915.

⁵⁰¹ No campo dos nomes que se destacaram na investigação na área Psicologia Experimental, para além de Alves dos Santos (1886-1924), gostaríamos de destacar Faria de Vasconcelos (1880-1939). Faria de Vasconcelos foi docente no Instituto Jean-Jacques Rousseau, assistente no Laboratório Experimental de Genebra dirigido por Claparède (1914), secretário do Bureau International des Écoles Nouvelles, tendo tido projecção internacional pelas suas experiências pedagógicas levadas a cabo na Bélgica (1915) e na América Latina (1915-1920). (Cf. António Nóvoa, (Dir.), *Dicionário de Educadores Portugueses*, Lisboa, Edições ASA, Lisboa, 2003). Teve actividade regular na imprensa integrando o grupo da *Seara Nova* (a que pertencia também António Sérgio e com quem colaborou), participou directamente na elaboração do importante documento de reforma de ensino que ficou conhecido como o projecto de reforma João Camoesas, em 1923 (que as condições de instabilidade política fizeram que se tivesse ficado apenas pela sua apresentação ao Parlamento) e, em 1925, funda em Portugal o Instituto de Orientação Profissional (I.O.P.) que será convenientemente apetrechado. Apesar de orientado para as questões da Psicologia da Orientação Escolar e Profissional, este Instituto mantém-se como única escola de Psicologia em Portugal até à criação do Instituto Superior de Psicologia Aplicada (I.S.P.A.), de iniciativa particular, na década de sessenta.

relativa ao «relance histórico feito no início». O carácter formativo da disciplina, agora do ponto de vista intelectual, será conseguido principalmente através do *contacto directo com os textos*. O programa parece acentuar, em vez da componente doutrinária e de exposição, a componente formativa intelectual.

O facto de o programa contemplar a leitura de textos parece-nos de particular interesse, também porque a leitura deve ser feita *em aula* (contrariamente ao que irão ser as indicações do Programa de 1919). Repetindo embora as orientações da reforma de 1894-1895, lemos no Regulamento Geral do Ensino Secundário de 1918, a propósito da clarificação do papel dos trabalhos de casa, que apenas se destinam a «completar os trabalhos do liceu», a reafirmação de que:

«Cumpre sempre advertir que a *aula é o lugar por excelência dos estudos*, e que as praxes que não interpretam convenientemente esta regra, se evidenciam prejudiciais em muitas maneiras»⁵⁰².

A leitura «em aula» de «trechos de obras dos grandes filósofos» poderá inserir-se na procura de inovação pedagógica e metodológica na linha do que se pretendia, no geral, para o ensino?

Tratar-se-ia, então, de uma adaptação ao ensino da Filosofia dos princípios da pedagogia activa: centrar o processo de aprendizagem na actividade do aluno, contrariando o ensino verbalista e assente na memorização. Na ausência de um enquadramento teórico que forneça uma clara fundamentação filosófica e pedagógica do texto na aula de Filosofia, a sua utilização pode servir quaisquer fins. Poderá ser apenas mero recurso ao serviço obediente da palavra do professor ou simples argumento de autoridade. Apesar de tudo, consideramos que a introdução, no ensino desta disciplina, da leitura de textos de filósofos em ordem a responder a objectivos formais e formativos, mesmo que sob a forma de trechos, pode considerar-se uma inovação. Significa uma concepção de ensino de Filosofia

⁵⁰² Decreto 4 799 de 12 de Setembro de 1918, Art.º 125.º, n.º 11.º, sublinhado nosso.

que o distingue de um processo de apresentação de doutrina e o afasta de conotações de aprendizagem mecânica, assente na memorização e na passividade, assinalando uma nova metodologia de ensino e de concepção de aprendizagem da Filosofia. Independentemente das orientações filosóficas em causa, este programa supõe, ainda que de modo incipiente e não tematizado, uma filosofia de *ensino* da Filosofia segundo a qual o texto de autor é indispensável. A leitura de diversos textos filosóficos obrigará a um confronto com diferentes estilos, teorias e diferentes tipos de argumentação. Assim, parece-nos razoável admitir que o pendor moralizante manifesto do ensino da disciplina não se confunde com propósitos apologéticos ou catequísticos. O suporte do ensino em textos filosóficos constitui um factor importante, (embora não possa ser considerado suficiente), para que o ensino possa ser considerado filosófico.

A Reforma de 1918 parece-nos continuar uma linha de procura de inovação pedagógica, na sequência do que vinha sendo feito a nível das reformas do Ensino Primário e sob influência do Movimento da Escola Nova. Todo o ensino deve estar adequado à idade dos alunos, ao seu desenvolvimento intelectual e psicológico, evitando-se a memorização verbalista e o excesso de conteúdos impossíveis de assimilar. Todo o ensino, ou melhor, todo o processo educativo, deve valorizar a observação e a experiência, partindo do particular para o geral, do concreto para o abstracto, do simples para o complexo, da análise para a síntese. Nos anos mais adiantados, esses princípios devem ter tradução no ensino, do ponto de vista metodológico e didáctico, consoante a especificidade da área disciplinar. É assim que encontramos, por exemplo, no caso do Português, as seguintes indicações relativas ao estudo da Gramática:

«O estudo da gramática será feito sem o auxílio de qualquer compêndio. Exemplos encontrados nos textos e outros preparados pelo professor serão a base deste ensino, que nunca deixará de ser feito por *processos indutivos*. A sistematização

aparecerá oportunamente, sendo então de grande proveito o uso do caderno de gramática, *feito pelo aluno*, sob a direcção do professor. *Não serão admitidas definições*»⁵⁰³.

No caso das Narrativas Históricas, vemos que se aconselham ao professor: «[...] visitas a museus, a lugares históricos, edifícios associados a tradições, bibliotecas e arquivos»⁵⁰⁴.

No caso das Ciências Físico-Naturais, encontramos a sugestão ao professor de ilustrar as «sínteses indicadas no programa», «quanto possível», com:

«[...] visitas a laboratórios, fábricas, jardins botânicos e agrícolas, jardins zoológicos, museus de zoologia, laboratórios de bacteriologia, museus de mineralogia e geologia e excursões escolares a minas e regiões geologicamente características»⁵⁰⁵

Apesar da investigação dos teóricos da nova pedagogia se centrar nos processos de aprendizagem mais elementares, isso não é impeditivo do desenvolvimento de uma atitude que se pretende mais geral acerca do papel do aluno e dos processos de ensino. Consideramos que a novidade da introdução de aulas práticas, agora na área do Português e das Línguas vivas, é a tradução, no plano curricular, deste conjunto de princípios pedagógicos e forma um todo coerente com as indicações metodológicas⁵⁰⁶. Assim, julgamos encontrar fundamento para considerar que *o papel da leitura dos textos na aula de Propedêutica Filosófica representará o equivalente ao papel da experiência, da observação e da prática no ensino das ciências e, em certa medida, à introdução de aulas práticas no Português e nas Línguas Vivas*. No entanto, e como será normal neste contexto e época, será uma tímida tentativa, pouco consistente sob o

⁵⁰³ Decreto n.º 5 002 de 28 de Novembro de 1918, Programa da disciplina de Português, Instruções, Curso Geral, I e II Classes (sublinhado nosso).

⁵⁰⁴ *Idem*.

⁵⁰⁵ *Idem*, Programa da disciplina de Ciências físico-naturais, Instruções, VI Classe.

⁵⁰⁶ «Art.16º No curso complementar de letras haverá semanalmente uma sessão de trabalhos práticos individuais de geografia e aulas práticas de francês, inglês e português. (...)» Decreto 4 799 de 12 de Setembro, 1918.

ponto de vista pedagógico e didáctico, ainda com fraco enquadramento e sustentação no texto do programa e nas Instruções que o acompanham, e débil do ponto de vista da fundamentação filosófica (o que poderá explicar que estas indicações sejam contrariadas em 1919).

Comparando os objectivos de formação intelectual associados à aprendizagem das ciências, Matemática e Línguas (Latim e línguas vivas) com os que aparecem associados à aprendizagem da Filosofia, parecem-nos estes também mais limitados. Assim, no primeiro caso, considera-se:

«O latim, como língua declinada, as línguas vivas, na sua lógica gramatical, as ciências físicas e naturais, a geografia e a matemática tendem a promover o progressivo e harmónico desenvolvimento das aptidões para observar, comparar, formular e verificar hipóteses, generalizar e deduzir; levam à aquisição de princípios de ordem e disciplina mental no ordenamento das ideias e dos juízos e de sobriedade na sua expressão; [...] e a combinar equilibradamente a intuição própria das ciências naturais com a dedução abstracta característica das ciências matemáticas, e criar capacidade para espontaneamente obter novos conhecimentos»⁵⁰⁷.

No caso da Propedêutica Filosófica, o objectivo é levar o aluno a «contrair hábitos de reflexão e faculdades de abstracção que vão impregnar de espírito filosófico toda a sua actividade moral e intelectual»⁵⁰⁸, numa formulação, se bem que importante, demasiado vaga. Encontraremos, nas Instruções que acompanham o programa, o esclarecimento de que isso será conseguido através da matéria de ensino, pela «aquisição de algumas sólidas noções» e pela leitura de «trechos de obras de grandes filósofos»:

«Para se adquirirem hábitos de exactidão, de expressão e frequência de linguagem abstracta, os alunos farão *na aula*, sob direcção do professor, leituras de trechos de obras dos grandes filósofos, as quais servirão também para documentar o

⁵⁰⁷ Decreto n.º 5 002 de 28 de Novembro de 1918, texto preambular.

⁵⁰⁸ *Ibidem*.

relance histórico que será feito no início do estudo a propósito da enumeração dos problemas filosóficos»⁵⁰⁹.

A leitura das obras deverá ser feita no original, estando «rigorosamente vedada a leitura de autores por meio de tradução estrangeira». Admite-se «a tradução cuidadosamente revista»⁵¹⁰ só quando não for possível a leitura na língua original por esta não pertencer ao quadro das disciplinas do curso geral dos liceus. Intrigante nos parece, não só o conteúdo destas indicações, mas também o seu tom imperativo. Como interpretar estas indicações e este carácter do discurso?

Se olharmos para a lista dos filósofos indicados, verificamos que, para aquele efeito haveria a necessidade do conhecimento de cinco línguas: Grego, Latim, Alemão, Francês e Inglês. Destas, apenas três fazem parte do currículo oficial do curso geral: Francês (cinco anos de aprendizagem), Latim (dois anos) e Inglês ou Alemão (opcionais entre si). Concluimos que, seguramente, para todos os alunos apenas duas línguas poderiam ser lidas no original (admitindo, numa perspectiva optimista, que dois anos de latim permitiriam ler no original). A tradução seria, portanto, necessária. Admite-se a tradução desde que «cuidadosamente revista», como diz o programa... Por quem? Pelos professores? Estariam habilitados para tal? Parece-nos que muito dificilmente estas exigências seriam cumpridas e não cremos que o legislador ignorasse as dificuldades. Então porquê estas indicações? Talvez, não podendo a letra ser respeitada, haja que levar em conta o espírito... Nas preocupações do legislador vemos dois aspectos complementares: uma valorização do conhecimento das fontes autênticas e o reconhecimento da importância da língua original para a compreensão do pensamento de um autor. É assim que vemos nestas indicações uma componente pedagógica, no sentido lato, de *criação de novos hábitos e exigências intelectuais*. Consideramos que se visava, deste modo, impedir a continuação da vulgarização da Filosofia através de autores e de traduções francesas, como era habitual, prática que se estendia inclusivamente aos livros escolares.

⁵⁰⁹ *Ibidem*, sublinhado nosso.

⁵¹⁰ *Ibidem*.

A influência de livros estrangeiros no ensino parecia ser vulgar, reflectindo, a este nível, a influência de culturas estrangeiras, principalmente a francesa, na intelectualidade portuguesa. Vasco Pulido Valente considera que «os livros de estudo adoptados oficialmente não passavam de traduções ou de plágios de livros ingleses, franceses ou alemães»⁵¹¹. No caso específico da disciplina de Filosofia, Trindade Santos refere também que era vulgar a utilização do compêndio de Boirac pelos finais do século XIX, prática que se teria prolongado pelo séc. XX⁵¹². A esta influência, a esta «educação francesa e superficial», como a classifica Antero, poder-se-á atribuir também, por exemplo, a facilidade com que o Positivismo penetrou em Portugal, a «epidemia positivista», como lhe chamou⁵¹³. Por outro lado, a República tem um projecto de educação nacionalista. Um dos seus mais importantes teóricos, João de Barros, referia-se criticamente à educação pública monárquica, inclusivamente, porque «copiava dos sistemas estrangeiros a sua estrutura, os seus programas e os seus métodos», e considerava o livro estrangeiro utilizado no ensino um «terrível agente desnacionalizador pela linguagem e até pela forma de raciocínio»⁵¹⁴. Deste modo, desaparece a estranheza ao lermos, no art.º 200 do decreto de 1918, que «são unicamente admitidos a concurso as obras portuguesas destinadas ao ensino secundário [...]»⁵¹⁵.

⁵¹¹ Vasco Pulido Valente, *Uma educação burguesa*, Lisboa, Livros Horizonte, 1974, p. 200.

⁵¹² Trindade dos Santos, *Da Filosofia no Liceu*, Lisboa, Seara Nova, 1974, p. 93. Trindade dos Santos não nos refere o título do compêndio de Boirac, que cremos tratar-se de «Cours élémentaire de philosophie». Encontramos em 1900 a sua aprovação oficial. (cf. Decreto de 4 de Dezembro de 1900). Trindade Santos acrescenta também uma referência ao «o esplêndido manual de Abel Rey *Les Sciences Philosophiques — leur état actuel*, (Édouard Cranély, Paris, 1908)» *Ibidem* p. 93. O manual de Boirac evidenciava uma orientação neokantista de acordo com a orientação do programa de 1895 e do seu autor, Jaime Moniz.

⁵¹³ Antero de Quental, *Cartas*, Coimbra, Imprensa da Universidade, p. 102. *Apud* Fernando Catroga in «A importância do positivismo na consolidação da Ideologia Republicana em Portugal», *Separata de Biblos*, LIII, 1977, p. 287.

⁵¹⁴ João de Barros, *apud* Vasco Pulido Valente, ob. cit. p. 200 e p. 227.

⁵¹⁵ Decreto 4 799 de 12 de Setembro de 1918. A influência da língua e cultura francesas irá ser de tal modo que encontraremos ainda, 13 anos passados, no decreto n.º 19 605 de 15 de Abril de 1931, o artigo 3º com a seguinte redacção: «são unicamente admissíveis a concurso as obras portuguesas destinadas ao ensino secundário». Estas determinações legislativas não obstam, no entanto, que, por exemplo, em 1937, o Compêndio francês de Jolivet, *Cours de Philosophie*, seja aprovado pelo Ministro Carneiro Pacheco para o ensino liceal da filosofia.

Não sabemos se Adolfo Coelho teve influência directa neste programa de 1918, mas sabemos que fez parte da Comissão encarregue dos trabalhos preparatórios. Não nos parece, por isso, despropositado ver também aqui influência do seu pensamento. Permanentemente activo e participante, não estranharíamos ver o espírito do filólogo e do pedagogo nas indicações do programa de 1918. Filólogo, etnólogo, pedagogo, Adolfo Coelho, de quem diz significativamente Joaquim de Carvalho «talvez a mais insaciável e escrupulosa curiosidade de saber do seu tempo»⁵¹⁶, participou directamente na importante Reforma do Ensino Secundário de Jaime Moniz (1894-95) e colaborou nos estudos preparatórios da Reforma do Ensino Secundário da I República, integrando a Comissão criada em 1911 cujo trabalho foi apresentado em 1913⁵¹⁷. Professor de Filologia Comparada no Curso Superior de Letras, dele diz Delfim Santos:

«Estava a par do que no mesmo ano se publicava na Alemanha, na França e na Inglaterra. Sobretudo, no referente à cultura germânica, deve-se a Adolfo Coelho a primeira tentativa bem sucedida de abandono dos caminhos fáceis da vulgarização francesa para se entregar, com profundidade, à temática da investigação alemã na língua original. Não conhece a Alemanha através dos franceses, mas conhece-a pela única via legítima e séria»⁵¹⁸.

Apesar da feroz crítica ao ensino liceal da Filosofia em 1871, nas já longínquas Conferências do Casino, Adolfo Coelho nunca menorizou a Filosofia⁵¹⁹.

A importância concedida à leitura de trechos filosóficos no ensino liceal da Filosofia, assim como o reconhecimento da importância do domínio das línguas originais em que as teorias filosóficas são elaboradas para a sua completa compreensão, são aspectos que integram também a perspectiva de ensino da

⁵¹⁶ Cf. Joaquim de Carvalho, *Obras Completas*, vol. II, p. 151.

⁵¹⁷ «Comissão de projecto da reforma do ensino secundário», *Diário do Governo* n.º 127, de 2 de Junho de 1913 (publicado ainda sob responsabilidade do Ministério do Interior).

⁵¹⁸ Delfim Santos, *Obras Completas*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 1982, vol II, p. 543.

⁵¹⁹ Vd. *supra*, p. 160.

Filosofia de um homem que se destaca neste período: Leonardo Coimbra. É uma figura proeminente no panorama cultural e filosófico⁵²⁰ e assumiu igualmente relevante protagonismo político⁵²¹.

O Programa da disciplina de Filosofia no ensino liceal representa uma perspectiva de formação pessoal e filosófica de acordo com os ideais republicanos, com o pensamento e os conhecimentos pedagógicos da época.

No quadro geral de um ensino doutrinário expositivo e de práticas lectivas sedimentadas, num terreno em que as mudanças são sempre lentas, este programa, tendo vigorado apenas um ano, não teve condições para assumir grande significado na transformação do ensino da filosofia, quer sob o ponto de vista teórico, quer sob o ponto de vista das práticas. Não deixa, por esse facto, de constituir um importante indicador de mudança, que as contingências e perturbações deste período impediram que se tivesse concretizado. Em Dezembro, o assassinio de Sidónio Pais põe fim ao governo e a Reforma de 1918 acaba por não entrar em vigor.

2. O programa de Filosofia de 1919: abertura à Metafísica

O programa da disciplina em 1919 não inclui instruções (diferentemente do que acontecia com os programas de 1895 e de 1918), retoma a denominação de «Filosofia» e os conteúdos são manifestamente em maior quantidade. Se, por um lado, o aumento de conteúdos faz jus ao nome da disciplina, que perdeu a

⁵²⁰ À data, tinha publicado: em 1912, *O Criacionismo*; em 1916, *A Alegria a Dor e a Graça*.

⁵²¹ Sobre a actividade política de Leonardo Coimbra diz-nos Rómulo de Carvalho: «Leonardo Coimbra foi ministro da Instrução duas vezes, em 1919 e em 1923, da primeira vez durante três meses e da segunda durante um mês e dez dias. Em ambas as vezes se empenhou em lutas que deixaram eco nos jornais da época, particularmente polémicas, e que o levaram à decisão não só de abandonar o ministério como de renunciar ao seu lugar de deputado no Parlamento pelo partido a que pertencia, o Partido Republicano Português, com o qual também se incompatibilizou. Na sua primeira estada no Governo o motivo da luta foi o da criação da Faculdade de Letras do Porto [...]. Da segunda vez, foi a defesa, pelo ministro, do princípio de que os colégios particulares, por serem particulares, tinham direito ao ensino religioso.» Rómulo de Carvalho, ob. cit., p. 706.

designação de «propedêutica», por outro, revela-se contraditório com a diminuição global da carga lectiva⁵²².

Comparando com o programa anterior, notamos que a ordem das matérias é alterada: se no programa anterior a Lógica aparecia antes da Psicologia, agora é esta que ocupa o primeiro lugar. Recupera a ordenação tradicional dos temas no ensino da Filosofia desde a introdução do eclectismo em 1844, segundo o qual a Psicologia deve ter a precedência no estudo da Filosofia. Continua, no entanto, como em 1905 e em 1918, a não fazer referência expressa à temática Metafísica. O capítulo da Moral é mantido, mas o programa fecha agora com a História da Filosofia, embora com carácter claramente elementar. Os conteúdos da disciplina manifestam uma orientação diversa e uma intenção mais enciclopedista (de acordo com a orientação geral desta reforma, cujo exemplo mais significativo é o programa da disciplina de História). Notemos a seguinte alteração: o peso da unidade de Moral, que dominava o segundo ano de ensino da disciplina em 1918, é manifestamente reduzido em prol das unidades denominadas e graficamente diferenciadas como: «Psicologia», «Representação» e «Lógica». Esta última está dividida em «Lógica Formal» e «Lógica Aplicada» e é nesta última divisão que se integram os conteúdos referentes ao conhecimento científico da «Matemática», das «Ciências da Natureza» e das «Ciências do Espírito». A classificação das ciências segundo o positivismo, que constava no Programa de 1905, está completamente abandonada. É agora a classificação de Dilthey que encontramos e que vemos coincidir com a classificação que o relatório da Comissão para a Reforma dos Estudos Secundários tinha proposto em 1913, pela pena de Adolfo Coelho⁵²³.

Na unidade de Psicologia, no que se refere à Psicofísica, desapareceu a «demonstração» do «paralelismo psicofísico». Em vez disso, no programa de 1919, depois de se considerar o «valor relativo» da Lei de Weber corrigida por Fechner, deve atentar-se em: «A psicofísica, seus limites».

⁵²² Cf. Decreto n.º 6 132 de 26 de Setembro de 1919.

⁵²³ Cf. Diário do Governo, n.º 127 de 2 de Junho de 1913, Relatório da comissão encarregue da elaboração do projecto de reforma do ensino secundário.

No Programa de 1919, não há Instruções como capítulo à parte, mas a última unidade do programa, História da Filosofia, é acompanhada de breves indicações de carácter metodológico-didáctico. Para a leccionação desta unidade aconselha-se:

«Comentário, na aula, da leitura feita em casa, dos autores que para melhor esclarecimento das diversas doutrinas expostas, o professor entenda dever aconselhar».

No entanto, o texto conclui, de modo explícito e normativo: «Devem sempre ler-se alguns diálogos de Platão e o *Discurso do método*⁵²⁴.

Da leitura mais imediata deste programa, em comparação com o anterior, é possível concluir que desapareceu a intenção moralista e moralizadora e moderou-se a intenção de contemporaneidade. Se, no caso da disciplina de História, vemos reaparecer a História Universal, ausente no programa de 1918, e desaparecer também a referência a um ensino «moral e patriótico»⁵²⁵, verificamos, no programa de Filosofia, o desaparecimento de qualquer referência à sua importância para o desenvolvimento da moralidade ou da «actividade moral». Assim, cremos poder considerar que o programa de 1919 marca uma diferença relativamente ao programa anterior, quer relativamente aos seus objectivos e finalidades educativas, quer ao seu fundo filosófico. Embora o programa de 1918 seja completamente distinto do de 1905, que imediatamente o antecede, inscrevem-se ambos em pressupostos filosóficos e educacionais de cariz positivista, como vimos. Este Programa de 1919 representa uma inflexão considerável, se levarmos em conta que, desde 1905, o Positivismo marcava os programas de ensino da Filosofia. No entanto, embora distante de uma perspectiva positivista, continua a não contemplar a Metafísica.

Porém, se a Metafísica não aparece de modo explícito como tema a ser tratado, há uma indicação no programa que constitui uma abertura para ser

⁵²⁴ Decreto n.º 6 132 de 26 de Setembro de 1919, programa de Filosofia.

⁵²⁵ Cf. Decreto n.º 5 002 de 28 de Novembro de 1918, programa de Narrativas Históricas, I Classe.

introduzida. No último parágrafo, último período, diz-se: «Devem sempre ler-se alguns diálogos de Platão e o *Discurso do Método*». Nada mais é acrescentado. Três aspectos devemos ressaltar:

- 1) O aparecimento de leitura de uma «obra» e não apenas de «excertos».
- 2) A indicação para leitura do *Discurso do Método* de Descartes.
- 3) O carácter vago da referência à leitura de «alguns diálogos de Platão».

A referência à leitura de obras de Filosofia pode enquadrar-se num espírito de renovação do ensino da disciplina, fugindo à concepção de ensino como uma actividade de mera exposição e transmissão de doutrina, fomentando o estudo de obra, a compreensão dos seus problemas e processos de pensamento? Mesmo que não estejamos autorizados a sustentar estar-se perante um modelo de ensino inovador, a recomendação da leitura de obras filosóficas no ensino da Filosofia assinala a inauguração de uma exigência.

A referência explícita a Descartes e ao *Discurso do Método* aparece também pela primeira vez num programa da disciplina de Filosofia (embora o nome de Descartes constasse no Programa de 1918, não eram aí referidas obras). Esta opção não deverá estar dissociada de uma orientação decididamente não escolástica, o que não significa hostil à Metafísica. Este programa parece representar a vitória do plano filosófico sobre o político.

Quanto ao terceiro aspecto, podemos perguntar: que diálogos de Platão seriam supostos?

Retornemos a Leonardo Coimbra, para podermos ensaiar uma resposta. Pensamos que a actividade docente liceal de Leonardo Coimbra, que, no entanto, só muito pontualmente teve oportunidade de ensinar Filosofia⁵²⁶, possa ter sido tomada como referência. O *Fédon*, um dos mais lidos de sempre de entre os diálogos de Platão, em vias de ser editado em tradução de Ângelo Ribeiro e precisamente com prefácio de Leonardo Coimbra, era um texto utilizado por

⁵²⁶ A habilitação legal de Leonardo Coimbra era para as disciplinas de Matemática e Geografia do curso dos liceus. Por isso, apenas «Em um ou outro liceu lhe havia sido facultada, pelo reitor ou conselho escolar, a possibilidade de ensinar filosofia». Álvaro Ribeiro, *Memórias de um letrado II*, Lisboa, Guimarães Ed. 1979, p. 108.

Leonardo Coimbra nas suas aulas⁵²⁷. Como o *Fédon*, a *Apologia de Sócrates*, o Livro VII da *República*...

«Era [...] o diálogo da imortalidade da alma um dos textos que lia ou mandava ler nas aulas, na intenção serena de completar a psicologia com a ontologia, ou com a metafísica.[...]

«Textos como a apologia de Sócrates, a alegoria da caverna, o colóquio com a sacerdotisa de Manteneia podem ser lidos na aula [...]»⁵²⁸.

Coerentemente, na proposta de programa que tinha apresentado em 1918 e que fora preterida, Leonardo Coimbra recomendava a leitura de vários textos filosóficos onde se incluíam, entre outros, «Platão, leitura na aula dalgum ou alguns diálogos [...]». Descartes, leitura na aula do *Discurso do Método*⁵²⁹.

O *Discurso do Método* de Descartes faz a sua aparição, pela primeira vez, num programa de Filosofia e tanto os diálogos de Platão, especialmente o *Fédon*, como *O Discurso do Método*, obras que o programa aconselhava para leitura *em casa*, permitiriam o equacionamento das questões metafísicas. Não será um

⁵²⁷ Estamos a referir-nos à edição da Renascença Portuguesa de 1919, conforme informação retirada de nota de rodapé de Álvaro Ribeiro, *Memórias de um letrado II*, Lisboa, Guimarães Ed. 1979, p. 111.

⁵²⁸ *Ibidem*, p.111.

⁵²⁹ A revista *A Águia* publicou nos seus números de Março e Abril de 1918 um projecto de programa de Filosofia da autoria de Leonardo Coimbra sob o título, «Esboço dum programa de filosofia para os liceus», que tinha sido apresentado à Comissão de Programas. Nesta proposta encontramos a concepção da Filosofia como ciência dos princípios, «doutrina das realidades inabordáveis pelos métodos científicos», logo na Unidade Inicial, na VI classe (perspectiva bem diferente da que está presente no programa que veio a ser aprovado pelo Decreto n.º 5 002 de 28 de Novembro). O estudo do pensamento científico tem, de igual modo, neste primeiro ano, forte expressão. Na VII classe, subordinada ao tema «Os problemas filosóficos» encontramos: «o problema do conhecimento», «o problema metafísico», o «problema moral» e uma rubrica referente à «História da Filosofia» que fecha o programa. Desta consta: «Resumo da filosofia grega. Demócrito. Platão, leitura dalgum ou alguns diálogos. A moral dos estóicos. O cristianismo. Idade Média. Realismo, nominalismo e conceptualismo. A ciência moderna. Leonardo da Vinci. Descartes, leitura na aula do *Discurso do Método*. Locke, Leibnitz, leitura na aula da *Monadologia*. Hume. Kant, leitura na aula dos capítulos dos postulados da *Razão Pura e Prática*, em geral e particular, e a Conclusão da Crítica da Razão Prática. Comte. A moral das ideias-força de Fouillée, leitura, na aula, de um resumo do próprio autor. O pragmatismo: W. James. Bergson.

«A *Ideia de Deus* de Sampaio (Bruno): leitura, na aula, do último capítulo. Outras leituras». A proposta de programa conclui com a seguinte nota final: «O liceu deverá ter os livros originais para as leituras na aula.» Leonardo Coimbra, «Esboço dum programa de Filosofia para os Liceus», in *A Águia*, 2ª série, XIII, 75-76 (Porto, Março-Abril, 1918), p. 115-118, transcrição feita a partir de Álvaro Ribeiro, *Memórias de um Letrado II*, Lisboa, Guimarães Editores, 1979, p. 199-205 (que transcreve a partir da reprodução feita por Ângelo Ribeiro em *Iniciação Filosófica*, Lisboa, Livraria Férrin, 1919, p. 121-130). Cf. a transcrição integral em *Anexos*.

aspecto de somenos importância. Se a Metafísica não aparece como tema à parte e não desemboca na Teodiceia, isso não significa estarmos perante uma concepção de Filosofia que exclua as questões metafísicas.

Sob o ponto de vista das instruções para a leccionação notamos que, no programa anterior, a indicação para a leitura dos textos filosóficos consistia em determinar que devia «*ser feita em aula*», sob a direcção do professor, em função dos objectivos de aquisição de «hábitos de exactidão, de expressão e frequência de linguagem abstracta» e de documentação do «relance histórico [...] a propósito da enumeração dos problemas filosóficos»⁵³⁰.

Vemos agora que a leitura dos autores é «*feita em casa*» e que o papel do professor é comentar, «para um melhor esclarecimento das diversas doutrinas expostas». De uma concepção de aula que se diria centrada na leitura do texto passa-se à aula centrada na exposição do professor? Ou, simplesmente, a proposta programática de 1918 não tinha consistência de modo a permitir a sua continuidade?

Em termos de conteúdos, mas não de orientações didáctico-pedagógicas, o programa de 1919 encontra-se mais próximo do de 1895 do que de 1918, mesmo considerando a ausência da Metafísica. No entanto, também este programa não teve tempo para ser aplicado, muito menos para deixar tradição... Promulgado a 26 de Setembro de 1919, foi suspenso, juntamente com a Reforma, a 31 de Agosto de 1920. Retomou-se a Reforma de 1918, para, em 1921, se retomar praticamente a de 1919.

Em circunstâncias políticas profundamente instáveis em que as novas reformas não chegavam a ter tempo para serem efectivamente aplicadas, poderemos admitir que, em última instância, a orientação do ensino estaria afinal nas mãos dos professores que o levavam à prática? A pergunta parece, pelo menos, pertinente.

⁵³⁰ Decreto n.º 5 002 de 28 de Novembro de 1918.

Capítulo 3 - Retorno paulatino da Metafísica nos programas de 1926 a 1935 (Período da Ditadura Nacional)

1. O Programa de 1926: a excepção

O Programa de Filosofia de 1926, o primeiro programa de Filosofia após o Golpe Militar de 28 de Maio, é promulgado pelo Decreto 12 594 de 2 de Novembro. O ensino da Filosofia está reduzido a três temas: Psicologia, Lógica e História da Filosofia. E, se um programa, dada a sua elevada extensão, pode ser considerado inexequível, porque se forma uma ideia do alcance dos conceitos que supõe e do trabalho pedagógico a desenvolver, que pensar um programa que se apresenta como um sumário de temas?

Na Psicologia, parte-se de «observações vulgares», deve distinguir-se «sensação, representação e percepção», por exemplo, e simplesmente «enumerar» e «exemplificar»; na Lógica parte-se da «distinção entre objecto e método» e passa-se à «*noção do que se chama* ciências do espírito e da natureza» (sublinhado nosso) e conclui-se com «noções elementares de lógica formal aristotélica», considerada como «primeiro esforço notável para uma sistematização abstracta», ressaltando-se deste modo apenas o seu «interesse histórico». O Programa termina com o tema História e Filosofia, pedindo apenas «exemplos típicos, acompanhados de comentário na aula, das épocas usualmente estabelecidas na história da filosofia»⁵³¹.

Apesar de abreviado, constando apenas de, praticamente, quatro parágrafos, o Programa ainda inclui um pequeno capítulo à parte, «Observações», com um conjunto de breves indicações de ordem metodológico-didáctica:

«Seguir sempre a ordem analítica: real antes de formal; exposição, observação antes de sistematização. Procurar como objectivo máximo que o aluno possa, dado um exemplo, explicá-lo e interpretá-lo pelo que aprendeu».

⁵³¹ Decreto n.º 12 594 de 2 de Novembro, 1926. Salvo indicação em contrário, as transcrições feitas neste capítulo são deste decreto.

Estas observações são escassas, mas não deixam por isso de ser fundamentais: indicam a lógica do processo de transmissão de conhecimentos e do respectivo processo de aprendizagem. O processo de exposição é identificado com uma ordem analítica com prioridade relativamente à síntese e ao processo de sistematização; a efectivação das aprendizagens deve ser aferida por um processo que exija aplicação de conhecimentos e que se distinga de uma exposição simples, assente em memorização mecânica.

O programa da disciplina de Filosofia surge no quadro de uma reforma cuja intenção anunciada é de redução do currículo (dos programas e do número das disciplinas). A «lógica minimalista» aplicada ao Ensino Primário, parece pretender aplicar-se também ao Ensino Secundário. No caso do ensino da Filosofia, a situação curricular não se alterou, mas a necessidade anunciada de comprimir e abreviar é fortemente sentida no programa.

Comparando com o programa anterior de 1919, o último programa de Filosofia da I República, *notamos que não há quebra de orientação*, a Metafísica continua ausente, mas há uma enorme redução no tratamento dos temas, tendo sido inclusivamente eliminado o tema da Moral. Dir-se-ia que este Programa sofreu pelo processo de «simplificação» que a legislação geral tinha já enunciado e constitui-se como caso único: não se filia de modo evidente em quaisquer formas de Positivismo ou Espiritualismo, não contempla qualquer referência à Moral e apresenta um carácter elementar sem precedentes nem continuidade.

As indicações constantes em Observações, embora se refiram a processos gerais de aprendizagem que poderiam, como era habitual, aparecer em texto preambular, evidenciam aspectos positivos e inovadores. Apesar de muito breves, remetem para uma teoria da aprendizagem. No entanto, parece-nos pobre e de alcance muito limitado considerar que o «objectivo máximo» que o professor deve prosseguir é o de criar condições para «que o aluno possa, dando um exemplo, explicá-lo e interpretá-lo pelo que aprendeu». Mesmo assim, é uma indicação que contraria a verbosidade, o «psitacismo estéril», como dirá o programa de 1930, ou

a mera repetição mecânica. Focalizar a questão do ensino na actividade do aluno representa um ponto de vista novo e de uma importância que não deve ser descurada sob o ponto de vista da pedagogia e da didáctica. Esta orientação vai no mesmo sentido em que se desenvolverão mais tarde as taxonomias em que os objectivos de qualquer aprendizagem são definidos de modo operativo⁵³².

O Programa de 1926 acaba por apresentar-se pouco consistente e, na ausência de materiais complementares, de muito difícil interpretação. Talvez por isso, acerca dele, comente Trindade Santos:

«O programa é reduzido a menos de metade, assumindo um aspecto esquemático e fechado, quase incompreensível [...]»⁵³³.

Tão elementar, tão sumário, que dificilmente se imagina o que se faria com ele. Apesar de todas as dificuldades, dois aspectos devem ser ressaltados, que isolam este programa de todos os que se lhe seguirão pelo período posterior do Estado Novo:

- 1) A eliminação da temática da Moral;
- 2) A focalização dos objectivos de aprendizagem na actividade do aluno.

Quanto ao primeiro aspecto, representa uma situação inédita. Nunca, até então, a Moral estivera ausente de um programa de Filosofia, nem voltará a estar. O texto da legislação de 1929, do Decreto n.º 16 362, de 14 de Janeiro de 1929, parece ser, aliás, uma resposta à situação criada por este programa:

«Quanto à inclusão da moral no programa de filosofia é uma cousa tam lógica que nem carece de justificação».

A escassez das indicações constantes nas Observações, o seu carácter vago e geral, não permite que se possa considerar estarmos face a indicações consequentes de uma nova teoria da aprendizagem. No entanto, este programa,

⁵³² Referimo-nos à taxonomia de B. S. Bloom, surgida nos anos cinquenta nos E.U.A., que tão larga repercussão teve na didáctica de ensino.

⁵³³ Trindade dos Santos, *Da Filosofia no Liceu*, Lisboa, Seara Nova, 1974, p. 94.

apesar da apresentação redutora dos seus conteúdos de ensino, tem aspectos inovadores. As matérias de ensino são enunciadas não a partir do ponto de vista do que o professor deve fazer, mas em função das actividades intelectuais envolvidas na aprendizagem e supondo até alguma ordem psicopedagógica. É assim que lemos, por exemplo, após «observações vulgares...», «mostrar...» para de seguida «concluir». Depois de «distinguir...», «enumerar e exemplificar». Possível influência da corrente da Escola Nova, da linha de Decroly e Claparède, que propunham a aplicação pedagógica dos conhecimentos da psicologia científica e que, como vimos, tinha uma projecção importante em Portugal? Não temos elementos para ir muito longe na nossa interpretação, mas este programa, apesar do seu carácter elementar, não se limita a ser um mero rol de conteúdos. O modo como se enunciam as rubricas programáticas, a par das observações que o acompanham, parece denotar uma atenção especial e até um primado do plano pedagógico e didáctico. Não voltaremos a encontrar uma enunciação dos conteúdos da disciplina que possamos considerar imbuída de preocupação pedagógica e didáctica, centrada na perspectiva da aprendizagem e supondo uma hierarquia das operações intelectuais envolvidas. A disciplina e o ensino da Filosofia, em 1926, continuariam ainda na esteira dos programas da I República, no sentido de estarem integrados no espírito pedagógico inovador da Escola Nova?⁵³⁴

Sob o aspecto pedagógico e didáctico, os textos programáticos da disciplina de Filosofia ao longo dos anos que se seguem não dão continuidade a este tipo de indicações, ainda que incipientes, detectadas no texto do programa de 1926, nem manifestam evolução a este nível.

Nos anos seguintes, a preocupação geral que encontraremos, progressivamente acentuada, na uniformização da leccionação dos programas, conduzirá à explicitação e discriminação de conteúdos, mas não a uma

⁵³⁴ A existência de um compêndio que cremos referir-se a este programa revelar-se-á um importante documento para esclarecer algumas das dúvidas e perplexidades que este programa nos levanta e das quais temos vindo a dar conta. Referimo-nos a *Elementos de Filosofia* de Vieira de Almeida e Augusto Reis Machado, Livrarias Aillaud e Bertrand, Lisboa, s/d, que analisaremos na próxima secção.

explicitação e gradação de objectivos de aprendizagem, cognitivos ou outros que, essa sim se poderia considerar elucidativa e mesmo eficaz para a consecução da finalidade uniformizadora. O centramento numa hipotética possibilidade de interpretação «única» e «correcta» do programa, a partir de um mero rol de conteúdos mais ou menos hierarquizados, derivará até de uma incapacidade de perceber o modo como os conhecimentos se organizam do ponto de vista de quem aprende (sejam quais forem os motivos de base desta “incapacidade”). As preocupações de ordem política e ideológica de controlo do ensino, que culminarão na exigência legal do «livro único» para as disciplinas do ensino liceal de História, Filosofia e Educação Moral e Cívica, a partir de 1936, representam mesmo uma desfocagem ou enviesamento relativamente ao factor didáctico e pedagógico. No geral, a questão do ensino nas escolas aparece reduzida a uma questão de conteúdos, da sua «correcta» selecção, e a uma questão de transmissão, da sua «correcta» transmissão. Esta concepção mecânica do acto de aprendizagem como relação de continente/conteúdo (que a expressão «recipiendário escolar», na legislação geral de 1926, tão bem mostra⁵³⁵), as preocupações ideológicas de doutrinação e o conservadorismo político e cultural, funcionariam sempre como obstáculo para uma hipotética elaboração dos programas sob um ponto de vista diferente, já que, para isso, se exigiria um investimento na investigação, uma abertura e incremento da investigação científica e pedagógica, o que não aconteceu ao longo de todo o período do Estado Novo⁵³⁶. Deste modo, não havia condições para a compreensão de que, até para os objectivos de controlo e uniformização, a definição de objectivos de aprendizagem e a sua operacionalização seria, por exemplo, muito mais eficaz.

⁵³⁵ Cf. Decreto n.º 12 425 de 2 de Outubro de 1926.

⁵³⁶ Afirma António Nóvoa: «[...] O Estado Novo funcionou, simbolicamente, como uma espécie de ‘interregno’ na reflexão sobre o ensino e a educação: uma vez a liberdade reencontrada, a 25 de Abril de 1974, retomou-se os debates pedagógicos da Educação Nova, quase como se nada se tivesse passado entretanto». António Nóvoa, ob. cit. p. 764.

2. O Programa de 1929: o reaparecimento da Metafísica e uma nova representação escolar da disciplina

Depois do que consideramos ser uma breve introdução designada simplesmente «Noções de filosofia», temos, neste Programa, as seguintes temáticas: Psicologia, Lógica, Moral e Metafísica⁵³⁷. Não contém referências directas à História da Filosofia, como acontecia com o programa anterior, nem como capítulo à parte nem no âmbito das outras temáticas ou em observações⁵³⁸. No geral, o programa assemelha-se ao de 1895, mas é menos extenso – o programa de 1895 era manifestamente excessivo – e parece ajustado à carga horária da disciplina (duas horas semanais ao longo de dois anos). Também os temas da Psicologia e da Lógica seriam leccionados na «Classe VI» e a Moral e a Metafísica na «Classe VII», últimos anos do Curso Liceal. *Ao fim de vinte e quatro anos, a Metafísica, eliminada dos conteúdos expressos dos programas de Filosofia desde 1905, reaparece como temática independente.*

Acompanhando o programa, encontramos um capítulo de Instruções, que clarificam os objectivos da disciplina de Filosofia e que, como temos vindo a referir, dão orientações que se podem considerar de âmbito didáctico-pedagógico. Comparando, desde já, com aquele que nos parece ter sido o aspecto mais positivo dos programas da I República – o apelo ao recurso directo ao texto de filósofos, em 1918 – notamos que, desta vez, *não há qualquer referência ao texto como recurso metodológico ou didáctico.*

As Instruções consistem apenas em quatro parágrafos que dão indicações, de modo pouco sistematizado, embora suficientemente claro, sobre a finalidade e objectivos da disciplina, e acerca do papel do professor. Quanto ao papel da disciplina, encontramos expresso o de coordenação e unificação dos saberes, justificado em termos da unidade do currículo e sob o ponto de vista subjectivo da

⁵³⁷ Cf. Decreto n.º 16 362 de 14 de Janeiro de 1929, Programa de Filosofia. Salvo indicação em contrário, as transcrições feitas neste capítulo referem-se a este documento.

⁵³⁸ O programa de 1895 também não inseria a História da Filosofia embora lhe fizesse referência em Observações.

aquisição do conhecimento por parte do aluno, numa formulação que, estranhamente, repete o texto do programa de 1918:

«O ensino liceal da filosofia tem por fim coordenar em sínteses gerais os conhecimentos adquiridos pelo aluno durante o currículo dos seus estudos, evitando a dispersão mental que poderia resultar da forçada divisão das disciplinas»⁵³⁹.

O ensino da filosofia consiste num *estudo de problemas e de argumentos* sendo que *saber colocar uma questão* e a sua *discussão imparcial* fazem parte dos objectivos da disciplina. Para que isto seja conseguido é preciso uma determinada atitude da parte dos professores. Por isso, estas Instruções dirigem-se principalmente ao modo como o professor deve orientar as suas aulas e apresentar os conteúdos, sob a forma de indicações normativas sobre o que *deve* ou *não deve* fazer. Assim:

1) Deve evitar o dogmatismo e não deve impor a sua opinião:

«No ensino da filosofia deve o professor evitar todo o dogmatismo, levando os alunos ao *conhecimento do estado real dos problemas e das razões que militam a favor ou contra as diferentes soluções*. É claro que lhe fica a *liberdade de deixar transparecer a sua opinião, mas sem pretensões de impô-la*»⁵⁴⁰.

2) Deve «tornar acessíveis as ideias filosóficas evitando com cuidado as exposições demasiadamente áridas e abusos de abstracção»; não deve reduzir o seu ensino «a séries intermináveis de opiniões diversas»⁵⁴¹.

3) Deve «pôr os problemas filosóficos em contacto com os problemas reais da vida»⁵⁴².

4) «Deve levar os seus alunos a saber pôr bem uma questão e a discuti-la imparcialmente»⁵⁴³.

⁵³⁹ Decreto n.º 16 362 de 14 de Janeiro de 1929.

⁵⁴⁰ *Ibidem* (sublinhado nosso).

⁵⁴¹ *Ibidem*.

⁵⁴² *Ibidem*.

⁵⁴³ *Ibidem*.

Este programa da disciplina, proposto em 1929, aproxima-se, na estruturação temática e na linha filosófica pressuposta, do Espiritualismo do programa de 1895. Desapareceu completamente o esquematismo do Programa de 1926 e retornam os temas da tradição filosófica de novecentos. No entanto, apresenta aspectos inovadores e, alguns deles, de particular importância, como iremos analisar, embora sem repercussão futura. Começemos por registar, em síntese, neste programa de 1929, quatro aspectos:

- 1) O retorno da temática «Metafísica»;
- 2) A determinação da actividade filosófica como estudo de problemas e de argumentos;
- 3) Saber pôr uma questão e a sua discussão imparcial como objectivos da disciplina de Filosofia;
- 4) A liberdade do professor como valor do ponto de vista filosófico;

A manutenção, omissão ou alteração destes aspectos ao longo dos programas seguintes dar-nos-ão indicações em relação à representação escolar da Filosofia no Ensino Secundário, sob o seu próprio ponto de vista filosófico e de filosofia de ensino, em relação à sua articulação com a política de educação e de ensino, ao seu estatuto curricular e institucionalmente definido.

Depois do que lemos na primeira parte do texto legislativo que antecede os programas, quanto à justificação curricular da disciplina de Filosofia no Ensino Secundário,⁵⁴⁴ esperar-se-ia outro tipo de indicações, eventualmente mais impositivas e rígidas. Apesar do tom normativo, o ensino da Filosofia parece exercer-se num clima intelectual em que a *liberdade de opinião filosófica do professor permanece como um valor e a actividade filosófica não aparece conotada com simples actividade doutrinária*.

Se tivermos como referência o texto institucional preambular aos programas, devemos notar que não há coincidência entre a imagem do saber filosófico que aí é expressa e a do texto programático. Ao dizer que não há

⁵⁴⁴ Referimo-nos a «Considerações de ordem geral sobre a execução dos programas dos cursos complementares» insertas neste mesmo decreto (Decreto n.º 16 362, de 14 de Janeiro de 1929) antecedendo a apresentação dos novos programas e que analisámos no capítulo anterior.

coincidência não estamos a pronunciar-nos sobre a existência de uma perspectiva concordante ou discordante. Simplesmente, o texto programático permite uma abertura de interpretações relativas ao ensino da filosofia que não existem no texto institucional preambular, de carácter muito mais rígido e doutrinariamente orientado. Essa abertura é o que *não nos impede* de pensar, mesmo que num plano meramente hipotético e especulativo, a possibilidade de o ensino da disciplina incluir análises filosóficas, contrárias, por exemplo, ao Espiritualismo, e alheias à introspecção ou meditação interior, que constituíam a corrente filosófica e o método preconizados no texto preambular sem qualquer ambiguidade. Não queremos afirmar que tal acontecesse, mas o importante neste momento é que, de um ponto de vista de análise meramente teórica e abstracta do programa da disciplina, principalmente das suas indicações de leccionação, nada nos impede de pensar que tal pudesse acontecer. No momento em que nos encontramos na nossa análise, este facto é suficiente para sustentar a nossa afirmação da ausência de coincidência entre o Programa e as Considerações e de admitirmos uma liberdade e abertura no ensino da Filosofia que progressivamente se afunilará.

De algum modo, vemos aqui confirmar-se a característica desta primeira fase da política educativa (que vai de 1926 a 1936) de «dificuldade em exprimir-se num conjunto coerente de valores e de princípios educativos»⁵⁴⁵. Tal não impede que, para além desta constatação e do reconhecimento de algumas contradições, procuremos encontrar uma explicação para esta situação mais estreitamente ligada ao campo escolar e filosófico.

⁵⁴⁵ «A primeira fase (até 1936) caracteriza-se por uma certa indefinição nas políticas, ainda que comecem a delinear-se com alguma nitidez os contornos da ideologia educativa do Estado Novo. Grande parte das medidas tomadas na área do ensino justifica-se como contraponto com a experiência republicana, tendo dificuldade em exprimir-se num conjunto coerente de valores e princípios educativos: a atitude sistemática de demolição da arquitectura republicana manifesta-se com particular incidência em duas áreas-chave do sistema educativo, a administração do ensino e a formação dos professores, que são objecto de medidas desordenadas e contraditórias» A. Nóvoa, «Política de educação» in Joel Serrão (Direcção) *Dicionário da História de Portugal*, vol. 8, Porto, Livraria Figueirinhas, 1999, p. 593. Consideramos que essa «indefinição» ou essa ausência de coerência, traduzindo um período de relativa instabilidade em que a correlação de forças políticas não está ainda completamente clarificada, se evidencia também neste caso do programa da disciplina de Filosofia de 1929, assim como nas aparentes contradições a propósito da necessidade do «livro único», assunto a que voltaremos oportunamente.

2. 1. Influência francesa nos conteúdos programáticos de 1929

O ambiente cultural em Portugal era, à época, fortemente influenciado pela cultura francesa, havendo contactos estreitos entre os dois países do ponto de vista intelectual. Não se trata de uma novidade, é uma situação que, independentemente das contingências políticas ou a par delas, se vinha mantendo com o mesmo vigor dos finais do século anterior⁵⁴⁶.

Colocando a questão sob o ponto de vista das ideias filosóficas e do programa escolar da disciplina de Filosofia, lembramos que o Eclectismo francês de Victor Cousin foi dominante nos programas de Filosofia, a partir de 1844, à semelhança do que acontecia com os programas de Filosofia franceses; o positivismo de Comte e de Littré dominaram sectores importantes da intelectualidade portuguesa nos finais do século XIX e princípios do século XX⁵⁴⁷, com consequências nos programas de 1905 e de 1918, embora, neste caso, sem proximidade com os programas de Filosofia franceses.

A influência da cultura francesa, evidente no domínio da língua entre a intelectualidade culta portuguesa e dos francesismos presentes na linguagem, é de tal modo que o ensino da disciplina de Filosofia se fazia nos finais do século XIX através dos compêndios franceses de Boirac⁵⁴⁸ ou de Abel Rey, como nos assegura Trindade Santos⁵⁴⁹. Em pleno século XX, em 1936, o manual de Sortais

⁵⁴⁶ Podemos dizer até, que durante o período do Estado Novo, não só se mantém a «nossa incoercível francofilia (ou mesmo galomania)» nas palavras de Medina, como também se assiste a um interesse da parte de alguns sectores da intelectualidade e da política franceses pela situação política portuguesa e pela personalidade de Salazar. A acção do Secretariado de Propaganda Nacional (criado em Outubro de 1933), encabeçado por António Ferro, será também importante na divulgação do salazarismo em língua francesa, quer inventariando os textos em língua francesa sobre Salazar e a sua política, quer traduzindo textos de Salazar ou sobre ele para francês. João Medina, *Salazar em França*, Lisboa, Ática, 1977, p. 35.

⁵⁴⁷ Delfim Santos, em «Leonardo Coimbra e o sentido da sua contribuição filosófica» (in Delfim Santos, *Obra Completa*, vol. II, tomo I, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1982, p. 281-294), mostrando a aproximação de Leonardo Coimbra ao pensamento original de Comte, esclarece que a recepção do positivismo em Portugal se fez principalmente por via de Littré: «A posteridade passou a ver Comte pela óptica de Littré, que considera aberrante toda a produção do filósofo depois do *Curso*. A posteridade passou a ver Comte pela óptica de Littré e não passou do resumo vulgarizado da primeira parteda obra do filósofo. Foi isto que, com raras excepções, passou à história da filosofia e se expandiu em Portugal na geração de Teófilo Braga». Delfim Santos, ob. cit., p. 289.

⁵⁴⁸ O *Cours de Philosophie Élémentaire* de Boirac foi livro oficialmente aprovado em 1900, pelo Decreto de 4 de Dezembro, na vigência do programa de 1895 de Jaime Moniz.

⁵⁴⁹ Cf. Trindade Santos, ob. cit. p. 90 e 93-94.

será aprovado oficialmente para o ensino da disciplina e, entre 1937 e 1940, iremos encontrar também como livro oficialmente aprovado o compêndio francês de Jolivet!⁵⁵⁰ Se não tivéssemos outros dados, estes bastariam para nos dar a medida da influência da cultura francesa e do público a que se destinaria o nosso ensino secundário liceal.

Neste contexto, não é de estranhar a extraordinária proximidade que detectamos entre o Programa de Filosofia de 1929 e o Programa francês de 1923. Dir-se-ia mesmo um decalque, apenas com um conjunto de omissões decorrentes, não só da necessidade de adaptação a um número inferior de horas lectivas, como do contexto político português.

No geral, o nosso programa de 1929 poderá ser considerado uma simplificação relativamente ao programa e instruções francesas. De qualquer modo, o programa português é menos especulativo e problematizante e basta não contemplar a leitura de qualquer obra filosófica para considerarmos que, por mais proximidade que se pretenda estabelecer, há uma diferença decisiva na concepção de formação filosófica no ensino não universitário. Assim, as linhas de aproximação que aqui estabelecemos não esquecem nunca este facto que, associado às consequências que têm origem no diferente contexto cultural, político e ideológico, fazem com que a proximidade que possamos encontrar nos textos deva ser ponderada com este factor. Deste modo, as afinidades que frequentemente se diz existirem entre a tradição de ensino da filosofia no Ensino Secundário em França e em Portugal a pouco mais se referem do que à presença contínua no currículo do Ensino Secundário de uma disciplina escolar denominada Filosofia.

Introduzimos um quadro comparativo dos dois programas, em que sublinhamos, no programa francês, as rubricas não contempladas no programa português (Quadro 1):

⁵⁵⁰ Aliás, a legislação sobre concurso de livros escolares tem como subentendido a «normalidade» da existência de compêndios para o ensino de autores estrangeiros. Só assim se compreende o determinado por exemplo, no Decreto n.º 19 605 de 15 de Abril de 1931: «Art.º 3.º São unicamente admissíveis ao concurso as obras portuguesas destinadas ao ensino secundário [...]».

Quadro 1: Programa francês de 1923 e programa português de 1926

Programa de Filosofia francês de 1923 ⁵⁵¹	Programa de Filosofia português de 1926
<p>Introdução</p> <p>Carácter geral da filosofia</p>	<p>Classe VI</p> <p>Noção de filosofia.</p>
<p>Psicologia</p> <p>Objecto da psicologia. Caracteres próprios dos factos psicológicos; suas relações com os factos fisiológicos. <i>O ponto de vista introspectivo e o ponto de vista objectivo.</i></p> <p>Sensações e imagens. A percepção. <i>A extensão. A ideia de objecto.</i></p> <p>A associação de ideias. A memória. A imaginação.</p> <p>A atenção.</p> <p>A abstracção e a generalização. <i>Papel do signos. Relações da linguagem e do pensamento.</i></p> <p>O juízo e o raciocínio.</p> <p><i>Sensibilidade e actividade. As tendências e os movimentos.</i></p> <p>Os prazeres e as dores de ordem física e de ordem moral. As emoções e as paixões.</p> <p>O instinto. O hábito. A vontade.</p> <p><i>A vontade e o carácter. A liberdade.</i></p> <p>Consciência, inconsciência, personalidade.</p> <p><i>Problemas metafísicos postos pela psicologia: a razão, a liberdade.</i></p>	<p>Psicologia</p> <p>Objecto da psicologia; carácter dos fenómenos psicológicos e a sua relação com os fenómenos fisiológicos.</p> <p>Sensações e imagens. Percepção.</p> <p>Associação das ideias. Memória e imaginação.</p> <p>Atenção. Abstracção e generalização.</p> <p>Juízo e raciocínio.</p> <p>O prazer e a dor. As emoções e as paixões. O instinto, o hábito e a vontade.</p> <p>A consciência; inconsciência; personalidade.</p>
<p>Lógica</p> <p>Procedimentos gerais do pensamento: intuição e conhecimento imediato, raciocínio e conhecimento discursivo. Dedução e indução. Análise e síntese. <i>A ciência e o espírito científico.</i></p> <p><i>As matemáticas: objecto e método. O seu papel actual no conjunto das ciências.</i></p> <p><i>As ciências experimentais: o estabelecimento dos factos; a descoberta e a verificação das leis; os princípios, as teorias.</i></p> <p><i>Alguns exemplos das grandes teorias da física, da química ou da biologia moderna.</i></p> <p><i>As ciências morais: o papel da história e da sociologia.</i></p>	<p>Lógica</p> <p>Objecto da lógica.</p> <p>Processos gerais do pensamento: Intuição, juízo e raciocínio. Dedução e indução. Análise e síntese.</p> <p>Classificação das sciências.</p>
<p>Moral</p> <p>O problema moral. A moral e a ciência.</p> <p>A consciência moral: a sua natureza e o seu valor.</p> <p>O dever e o direito. A responsabilidade.</p>	<p>Classe VII</p> <p>Moral</p> <p>Seu objecto.</p> <p>A consciência moral: sua natureza e valor.</p>

⁵⁵¹ Tradução a partir da transcrição feita por B. Poucet, *Enseigner la philosophie*, Paris, CNRS, 1999, p. 377-378.

<p>A justiça e a caridade.</p> <p>As grandes concepções da vida moral [...] trata-se unicamente de caracterizar as grandes tendências morais, a história não intervirá senão para fornecer exemplos.</p> <p>A moral e a vida pessoal. A vida do corpo e do espírito. A dignidade individual. Relações da moralidade pessoal e da vida social.</p> <p>A moral e a vida doméstica. A família. A moral e a crise de natalidade.</p> <p>A moral e a vida económica. A divisão do trabalho. A solidariedade. A profissão. A questão social.</p> <p>A moral e a vida política. Liberdade e igualdade.</p> <p><i>O Estado. A lei. Direitos e deveres cívicos. A Pátria. A moral e as relações internacionais. A humanidade. Deveres em relação ao homem sem consideração de raça. Deveres das nações colonizadoras.</i></p>	<p>Direitos e deveres. Responsabilidades.</p> <p>A moral e a vida pessoal. Dignidade individual. Relações entre a moralidade pessoal e a vida social.</p> <p>A moral e a vida doméstica. A família.</p> <p>A moral e a vida económica. Divisão do trabalho. A solidariedade.</p> <p>A profissão. A questão social.</p> <p>A moral e a vida política.</p>
<p>Filosofia geral⁵⁵²: os grandes problemas metafísicos</p> <p>As teorias do conhecimento. Os princípios da razão. O valor da ciência e a ideia de verdade. O espaço e o tempo. A matéria. A vida. <i>O espírito. A liberdade. Deus.</i></p>	<p>Metafísica</p> <p>Considerações gerais sobre a teoria do conhecimento. Os princípios da razão. O valor da ciência. Ideia da verdade. A matéria. A vida.</p>
<p>Programa em opção⁵⁵³</p> <p>I. Questões complementares</p> <p>II. Autores filosóficos.</p>	<p>-----</p>

Comparando os dois programas, notamos que o programa português segue, não só a ordem, mas também os termos de enunciação das rubricas do programa francês. São operados, no entanto, diversos cortes:

⁵⁵² O termo «filosofia geral» passa a substituir o de «Metafísica» que tinha adquirido um sentido pejorativo no *Cours de Philosophie positive* de Comte. Cf. Bruno Poucet, ob. cit., p. 240, nota 28.

⁵⁵³ Esclarece Poucet: «A parte em opção do programa comporta duas partes. O professor deve escolher três ‘artigos’ entre os sete propostos da primeira parte, e entre os da segunda, a saber as vinte e uma obras. No entanto, se ele deve obrigatoriamente escolher uma obra, ele tem a possibilidade de não escolher senão entre as obras, sem então ter de trabalhar as questões complementares da primeira parte.

«Em que consistem estas questões complementares que representam, à primeira vista, a parte inédita deste programa? Elas parecem proceder de uma solução de compromisso: tudo o que se não ousou suprimir encontra-se aqui, ou, pelo menos, estas questões (relativamente às quais é precisado que têm uma duração limitada) mantêm o que se tinha querido eliminar ou introduzem algumas novidades: História da filosofia; Noções de Psicologia experimental; Noções de psicologia patológica; Noções de estética; Noções de lógica formal; Noções de linguística; Noções de sociologia. [...]

«A segunda parte deste programa em opção é já bem conhecida, visto que os autores de filosofia encontram aqui o seu lugar. [...]

«Levando em conta a existência de questões complementares, é possível ler entre um e três textos, o que representa uma perda importante em relação ao programa precedente». *Ibidem*, p. 241ss.

Na Psicologia, em que se nota maior independência relativamente à Gnosiologia, a Ética e à Metafísica. A ausência das rubricas finais retira possibilidades de problematização e articulação com princípios teóricos e metafísicos.

Na Lógica, em que se operou uma redução decisiva: a rubrica «A ciência e o espírito científico» que incluía o estudo das matemáticas, das ciências experimentais, incluindo exemplos de teorias da física, da química ou da biologia,⁵⁵⁴ e das ciências morais, é substituída simplesmente pela rubrica «classificação das ciências».

Na Moral, em que vemos principalmente desaparecer a unidade inicial: «O problema moral. A moral e a ciência» e encontramos simplesmente «O seu objecto». Não há também lugar para «As grandes concepções da vida moral».

Na Metafísica, as rubricas não vão tão longe como no programa francês, ficando-se pela Teoria do Conhecimento, algumas noções de Ontologia e de Cosmologia racional.

O corte maior e, quanto a nós, mais significativo, é operado na unidade de Lógica. É que, se a omissão de diversas rubricas no âmbito das outras unidades temáticas não parece representar uma escolha por outra orientação científica (reaparecerão, inclusivamente, noutros programas a par de outros reajustamentos), os cortes na unidade de Lógica representam a ausência da perspectiva da Epistemologia. Notamos que, no programa francês, a inserção da rubrica «A ciência e o espírito científico» e subsequentes, é uma novidade e significa, segundo Bruno Poucet, que «a parte consagrada à lógica se afasta definitivamente de toda a tecnicidade dizendo respeito à lógica (“termo, proposição”)⁵⁵⁵. A situação, no caso português, parece assinalar o início de um percurso que irá precisamente no sentido de um progressivo aumento dessa tecnicidade, numa perspectiva do sistema da lógica aristotélica.

⁵⁵⁴ Esta referência à «física, química e à biologia modernas» figuram pela primeira vez num programa francês. *Ibidem*, p. 241.

⁵⁵⁵ *Ibidem*, p. 240.

As alterações na unidade da Psicologia mostram um percurso mais próximo da orientação da Psicologia Científica ou Positiva, o que nos parece indicar a consistência do desenvolvimento e do investimento feito durante a I República nesta área de investigação. Sob este aspecto, o programa português apresenta-se mais afastado da abordagem escolar tradicional.

A unidade temática que o programa francês contemplava, denominada «programa em opção», incluindo questões e/ou autores em opção e exigindo o recurso à leitura integral de textos de filósofos, está completamente ausente do programa português, assim como a consideração prévia inicial no programa francês de que ao professor cabe a liberdade de escolher a ordem de leccionação dos conteúdos programáticos⁵⁵⁶. A leitura de obras de filósofos constituía uma tradição no ensino francês; em Portugal apenas encontramos essa exigência no programa de 1918 que, como vimos, tudo leva a crer que não terá sido aplicado. Estes dois aspectos significam, apesar das aparências, que estamos perante dois modos bem diferentes, quer de considerar a dimensão escolar da Filosofia, quer de conceber o papel do professor. São dois aspectos que, embora ligados, devem ser colocados distintamente. Mesmo assim, isto não constituiu impedimento para o autor do programa em Portugal se ter servido do programa francês como forte fonte de inspiração, como iremos mostrar no capítulo seguinte.

2. 2. A influência francesa nas «Instruções»

Quanto à comparação entre o texto português que acompanha o programa, as «Instruções», com as «Instruções francesas» de 1925, notemos as breves semelhanças, seleccionando e transcrevendo as partes dos textos, o mais possível em correspondência (Quadro 2):

⁵⁵⁶ Diz-nos Poucet, em relação ao programa, que «uma nota prévia precisa que ‘a ordem adoptada no programa não prende a liberdade do professor’. Basta que as questões indicadas no programa obrigatório sejam tratadas.» Poucet, ob. cit. p. 376.

Quadro 2: Instruções do programa francês de 1925 e Instruções do programa português de 1929

Instruções do programa francês de 1925 ⁵⁵⁷	Instruções do programa português de 1929
<p>O ensino filosófico elementar [...] permite aos jovens melhor captar, através deste esforço intelectual de um género novo, o alcance e o valor dos próprios estudos, científicos e literários que os ocuparam até essa altura, e produzir, por assim dizer, a sua <i>síntese</i>.</p> <p>.....</p> <p>Do mesmo modo, se <i>ninguém lhe contesta o direito de fazer transparecer, sobre todas as questões litigiosas, as suas conclusões pessoais e de as propor aos alunos</i>, ainda mais é preciso que não os deixe nunca ignorar o <i>estado real dos problemas</i>, as principais razões invocadas pelas doutrinas que ele rejeita, e as questões que se impõem a qualquer homem do nosso tempo.</p> <p>O próprio sentido da liberdade deve <i>preveni-lo contra todo o dogmatismo</i>. [...]</p> <p>.....</p> <p>[...] o professor <i>não esquecerá</i> a pouca maturidade, de amplidão e de experiência de um cérebro de dezoito anos. Desconfiará em particular da ‘clareza verbal das fórmulas’.[...].</p> <p>.....</p> <p>É por isso que nada é mais temível, no ensino da filosofia do que o <i>abuso de abstracção</i>.</p> <p>Por conseguinte, o que parece essencial ao professor, será, mais do que a discussão de «teses» e os debates de escola, a própria posição das questões. Elas devem apresentar-se, não como produto artificial da tradição particular ao mundo dos filósofos [...] mas como saídas da própria realidade, moral ou física, e das obscuridades que ela apresenta a quem pretende torná-la inteligível. As «doutrinas», quando se julgue útil dá-las a conhecer, aparecerão então como a expressão de diversos pontos de vista possíveis sobre a questão estudada. Elas ajudarão a classificar as ideias retiradas das próprias coisas, e tomarão assim todo o seu valor.</p> <p>Nada é mais propício a falsear o</p>	<p>O ensino liceal da filosofia tem por fim coordenar em síntese gerais os conhecimentos adquiridos pelo aluno durante o currículo dos seus estudos, evitando a dispersão mental que poderia resultar da forçada divisão das disciplinas.</p> <p>No ensino da filosofia deve o professor <i>evitar todo o dogmatismo</i>, levando os alunos ao conhecimento do <i>estado real dos problemas</i> e das razões que militam a favor ou contra as diferentes soluções. É claro que <i>lhe fica a liberdade de deixar transparecer a sua opinião</i>, mas sem pretensões a impô-la.</p> <p>Não deve também o professor esquecer-se de que o seu ensino se dirige a cérebros juvenis e portanto ainda não completamente amadurecidos; deve esforçar-se por <i>lhes tornar acessíveis as ideias filosóficas</i>, evitando com cuidado as exposições demasiado áridas e <i>abusos de abstracção</i>. É preciso que eles compreendam bem o sentido dos termos filosóficos que empregam, pois de contrário podem ser levados a um verbalismo estéril. É preciso também que o professor não reduza o seu ensino a séries intermináveis de opiniões diversas, o que só poderia servir para desconcertar e desanimar os seus alunos.</p> <p>Deve aproveitar todas as ocasiões que se <i>lhe ofereçam de pôr os problemas filosóficos em contacto com os problemas reais da vida (problemas de carácter social, económico, moral, etc.)</i> Deve levar os seus alunos a saber pôr bem uma questão e a discuti-la imparcialmente.</p>

⁵⁵⁷ Tradução a partir da transcrição feita por Poucet, ob. cit., p. 389-397.

<p>pensamento, a desviar de toda a reflexão séria, a afastar os espíritos sólidos de uma filosofia onde não vissem senão uma erística vã, que estas intermináveis «revistas» de opiniões diversa e contrárias sobre problemas apenas enunciados.[...]</p> <p>.....</p> <p>É por isso, também, que o professor não negligenciará as ocasiões que o programa lhe oferece tão numerosas de colocar a cultura filosófica em relação <i>com os problemas reais que coloca a vida moral, social, económica</i> dos meios em que o jovem é chamado a viver.</p>	
---	--

Nota: sublinhado nosso.

Devemos começar por referir que as instruções francesas de 1925 são bem distintas pela extensão, consistência e profundidade, das instruções que acompanham o programa português de 1929. O texto original francês está estruturado segundo uma introdução, seguida de três capítulos, e uma conclusão: o primeiro denominado «o espírito do ensino filosófico», o segundo «o método», o terceiro «a matéria de ensino». Nada disto se encontra no texto português que transcrevemos acima integralmente. O texto original é amputado na sua estrutura e num conjunto de referências decisivas que incluem, nomeadamente, pressupostos de ordem política, educativa e institucional. Apesar disso, consideramos a existência de elementos suficientes para sustentarmos a sua directa influência. As coincidências são demasiadas para poderem ser ocasionais, tanto no que se refere ao texto manifesto quanto o que se refere ao texto latente, não dito.

Logo na Introdução aos programas franceses, encontramos uma ligação entre o ensino da Filosofia e a sociedade democrática liberal. Se «o ensino filosófico elementar» só foi discutido e posto em causa pelos «governos hostis a qualquer concepção liberal», será porque dele se pode esperar não só que os jovens realizem a síntese dos estudos feitos mas que:

«[...] saiam armados de um método de reflexão e de alguns princípios gerais de vida intelectual e moral [...] que façam deles homens de profissão capazes de ver para lá

da profissão, cidadãos capazes de exercer o juízo esclarecido e independente que requer a nossa sociedade democrática»⁵⁵⁸.

Destas ideias, o texto português registou apenas o papel de síntese que a disciplina desempenha. Mais nenhuma referência se encontra no texto português. Os cortes operados são compreensíveis à luz da realidade política e institucional portuguesa. O momento político corresponde a um regime de Ditadura, se bem que num estágio em que os mecanismos repressivos não estão ainda completamente activos e institucionalizados e em que as dificuldades da disciplina de Filosofia até à data são mais facilmente encontradas em razões de ordem cultural e interna, filosófica (influência da corrente positivista), do que propriamente política e institucional. Aliás, a estabilização e valorização curricular da disciplina, a que assistiremos principalmente a partir de 1936, ocorrerá num regime conservador, não democrático e anti-liberal⁵⁵⁹.

No primeiro capítulo das Instruções francesas encontramos a referência à liberdade de opinião do professor, associada à natureza do próprio ensino filosófico, concebendo-se até como «contradição» se assim não fosse. No âmbito de um conjunto de esclarecimentos acerca do que significa esta «liberdade» e das responsabilidades que lhe estão associadas, encontramos uma identificação entre o objecto próprio do ensino da Filosofia e a aprendizagem da liberdade através da reflexão. Como comenta Poucet:

«O próprio sentido da liberdade deve preveni-lo contra qualquer dogmatismo.

Por seu lado, é na classe de filosofia que os alunos fazem a aprendizagem da liberdade

⁵⁵⁸ «Instructions du 2 de septembre 1925», in Bruno Poucet, ob.cit, p. 389.

⁵⁵⁹ Neste contexto, também não poderemos considerar, para o nosso caso, a razão atribuída por Michel Foucault para a persistência da disciplina de Filosofia no Ensino Secundário em França, diferentemente do que vemos acontecer na Inglaterra, por exemplo, onde só existe no Ensino Superior. A disciplina de Filosofia representaria, num país como a França, de tradição católica e da Contra-reforma, um espaço de desenvolvimento do sentido crítico e de exercício da liberdade de pensamento: «La classe de philo, c'est le luthéranisme d'un pays catholique et anti-clérical. Les pays anglo-saxons, eux, n'en n'ont pas eu besoin et ils s'en passent» (M. Foucault, *Le Monde* du 27 janvier 1970, *apud* Lévent, *Les ânes rouges*, Paris, L'Harmattan, 2003, p.129). Consideramos poder colocar este argumento de Foucault, em 1970, como estando de acordo com o facto referido nas Instruções francesas de 1925 de que os maiores ataques à disciplina teriam ocorrido nos governos «hostis a qualquer concepção liberal». A nossa história e tradição não é esta.

pelo exercício da reflexão, e poder-se-á mesmo dizer que é esse o objecto próprio e essencial deste ensino»⁵⁶⁰.

Na Conclusão, quase a fechar o texto das Instruções, encontramos novamente:

«Desenvolver as faculdades de reflexão dos jovens, colocá-los em estado e sobretudo em disposição de julgar mais tarde por ele mesmos, sem indiferença como sem dogmatismo, dar-lhe sobre o conjunto de problemas do pensamento e da acção perspectivas que lhes permitam integrarem-se verdadeiramente na sociedade do seu tempo e na humanidade, eis o que é, no fundo, a função específica do professor de filosofia»⁵⁶¹.

As instruções ao programa português referem apenas a «liberdade de opinião do professor», antecedida de uma expressão de evidência, «*é claro que* lhe fica a liberdade de deixar transparecer a sua opinião [...]», para a qual não encontramos, no percurso escolar da disciplina e, muito menos, na legislação que a enquadra, razões justificativas. Essa evidência apenas está presente e atravessa todo o texto nas Instruções francesas, notando-se, no entanto, que o termo «opinião» não consta do texto francês. Este parece ser a tradução livre de «conclusões pessoais», que nos parece ser menos equívoco que o termo «opinião», dado remeter para um processo reflexivo de vários passos argumentativos de que a conclusão é a última proposição. No texto francês, o facto de se considerar que as conclusões pessoais do professor podem ser apresentadas como *proposta*, remete-nos igualmente para a concepção de um espaço de aula como espaço comum de reflexão. Diferentemente, o texto português, considerando que o professor «pode deixar transparecer a sua opinião, mas sem pretensões a impô-la», remete principalmente para um *receio* e uma falta de confiança no professor. Por último,

⁵⁶⁰ «Le sens même de la liberté doit donc le prémunir contre tout dogmatisme. De leur côté, c'est dans la classe de philosophie que les élèves font l'apprentissage de la liberté par l'exercice de la réflexion, et l'on pourrait même dire que c'est là l'objet propre et essentiel de cet enseignement» in Bruno Poucet, ob. cit., p. 390.

⁵⁶¹ in Bruno Poucet, ob. cit., p. 397.

e em relação com este aspecto, a normatividade e o tom imperativo das Instruções portuguesas contrastam com o tom das Instruções francesas. Nestas, dominam os verbos no futuro e o discurso não aparece sempre dirigido directamente ao professor, sendo intercalado com considerações teóricas. No texto português, nos seus únicos quatro parágrafos, encontramos quatro vezes «deve», uma «não deve» e duas vezes «é preciso»; no texto francês opta-se, por exemplo, por formas verbais conjugadas no futuro, «não negligenciará», «não esquecerá», sob formas linguísticas de delicadeza, que consideramos ser revelação do diferente modo de conceber o professor e de respeitar a sua actividade docente.

As Instruções portuguesas partem da autoridade institucional do programa e dirigem-se a um corpo docente passivo e obediente a quem se diz o que *deve fazer* ou o que *não deve* fazer e a quem se impõe o que *é preciso*. As Instruções francesas partem da autoridade institucional de um programa que salvaguarda uma grande margem de acção pedagógica do professor e dirigem-se a um corpo docente activo e responsável para quem a liberdade filosófica e pedagógica é um valor institucionalmente reconhecido. Lembremos que, em nota prévia, o programa francês de 1923, à semelhança do que já acontecia com o programa francês de 1902, precisa que «a ordem adoptada no programa não prende a liberdade do professor»⁵⁶².

Consideramos, assim, que o horizonte da legislação francesa é bem diferente do horizonte da legislação portuguesa. Acaba por ser a linguagem que trai o texto, na medida em que revela os seus pressupostos ocultos. Desse modo, a surpresa deste programa desaparece para dar lugar a uma evidência. As Instruções portuguesas serão um “pastiche” das francesas, sem que se note um trabalho de fundo que revele uma actividade de verdadeira ponderação e avaliação ajustada à realidade portuguesa. Trabalho, afinal, impossível. Neste caso, não é de estranhar que tenham desaparecido nos anos seguintes e que, em vez do termo «Instruções»,

⁵⁶² «Une note préalable précise que ‘l’ordre adopté dans le programme n’enchaîne pas la liberté du professeur’ Il suffit que les questions indiquées au programme obligatoire soient toutes traitées.» Bruno Poucet, ob. cit., p. 377.

aparente tradução directa de «Instructions», voltemos também a encontrar o termo habitual, «Observações».

Significa isto que não havia um projecto para a disciplina de Filosofia e se optou por este simulacro como solução de recurso? Ou era este o projecto que se desejava desenvolver para definir o percurso da disciplina e que as condições políticas acabaram por não permitir? Fosse qual fosse a situação, vemos o programa do ano seguinte, de 1930, afastar-se um pouco mais do programa francês e, ainda mais, das Instruções francesas de 1925 para, progressivamente, deixarmos de vislumbrar qualquer elo de ligação. Aliás, a rigidez dos programas de 1934 e de 1935 aparece-nos, até, em clara oposição a estas indicações e muito mais de acordo com as orientações gerais legislativas.

A influência geral da cultura francesa em Portugal, como começámos por referir, seria factor suficiente para justificar o grau de aproximação que encontramos entre o programa francês de 1923, as Instruções francesas de 1925 e o programa e as Instruções portuguesas de 1929. Mas isso não chega para considerar a existência de uma “influência” a nível de programas e de ensino, no que esse conceito deve implicar em termos de continuidade e de poder de transformação. Assim, a presença destas Instruções (que, no ano de 1999, em França permaneciam actuais⁵⁶³) corresponde a um momento pontual nos programas de Filosofia em Portugal, sem eco na concepção institucional do seu ensino e, conseqüentemente, da sua prática escolar. No entanto, consideramos que a proximidade que, apesar de tudo, se estabelece entre os dois programas e as instruções correspondentes, permite explicar a ausência de coincidência entre as orientações gerais da legislação de 1929 e o respectivo programa de Filosofia, assim como o pouco tempo de vigência do Programa de 1929, substituído logo em 1930.

⁵⁶³ Cf. Bruno Poucet, ob. cit. p.399.

3. A concepção de programa escolar na legislação de 1930 e de 1931

O preâmbulo aos programas de 1930 não inclui os objectivos das diferentes disciplinas ou anotações de ordem pedagógica ou didáctica. Sem outro tipo de considerações fica-se pela apresentação de aspectos formais acerca do conceito de «programa». De uma forma aparentemente contraditória, começa por desvalorizar o papel dos programas como factor que influencie os resultados do ensino, já que estes parecem variar mais em função dos professores do que em função do que neles é estipulado:

«Os programas do ensino secundário carecem de profunda remodelação. Não é que se lhes possa atribuir influência decisiva nos resultados do ensino, porquanto o bom professor pode fazer excelente ensino com o pior programa, sendo a inversa inteiramente verdadeira»⁵⁶⁴.

De qualquer modo, sempre se considera que o programa deve ser um guia que, pelo menos, não embarace a marcha do ensino, como parecia acontecer. É assim que nos aparece um texto bastante claro acerca do que deve ser entendido por «programa» quando se fala de programas escolares:

1) O programa é um *guia*, que será tanto mais *seguro* quanto mais *taxativo* for.

2) O programa deve ser *exequível*, devendo conter apenas o que for indispensável à formação mental do aluno.

3) Os programas das diferentes disciplinas devem ser *coordenados* entre si.

No entanto, devem ser «*taxativos*», sem que prendam «excessivamente a iniciativa do professor»; «*exequíveis*» de modo a que caiba «inteiramente ao professor a responsabilidade de não os haver executado»; «*coordenados*», sem que, no curso complementar, se deixe de atender à autonomia das diversas disciplinas.

⁵⁶⁴ Decreto n.º 18:885 de 27 de Setembro, 1930. Salvo indicação em contrário, as transcrições feitas neste capítulo são deste decreto.

A preocupação com a *correcta* interpretação dos programas justifica as «Observações» que os acompanham, bem como as «notas precisas para orientar os autores» nos livros para o ensino. Por mais taxativo que possa ser, qualquer programa exige ser interpretado. Conseguir uma «única» interpretação parece ser a meta pretendida.

A desconsideração pelo programa, enquanto organizador do ensino e da aprendizagem do aluno, evidente na transcrição do lugar comum que citámos («um bom professor pode fazer excelente ensino com o pior programa, sendo a inversa inteiramente verdadeira»), a ausência de considerações de ordem didáctico-pedagógica a par de uma preocupação (que veremos cada vez mais acentuada) com o seu carácter taxativo e das indicações cada vez mais precisas relativamente aos seus conteúdos, poderão aparecer-nos imediatamente como uma contradição. Colocada a questão num plano didáctico e pedagógico, mal se compreende que, não sendo os programas importantes para o ensino, sejam, afinal, objecto de tanto afã legislativo e haja tanta preocupação em serem taxativos. Mas se colocarmos a questão num plano de política, ideologização e controlo do ensino, desaparece qualquer contradição. Trata-se de determinar *o que* se ensina e *quem* ensina. Mais, o desinteresse pelas questões especificamente didácticas e pedagógicas, a redução dos programas a um rol de conteúdos tão determinados quanto possível, são coerentes com uma política de mero investimento no ensino como factor de inculcação de determinados comportamentos, atitudes e valores, em função de interesses políticos e ideológicos de manutenção da hierarquia e ordem sociais⁵⁶⁵. Num tal sistema de educação e de ensino, o aluno é visado principalmente enquanto futuro membro de uma determinada comunidade social e política e o professor como mero executante de um programa superiormente

⁵⁶⁵«A escola deve revigorar o lugar de cada um na ordem social em vez de alimentar pretensões a uma mudança de posição, como Salazar explica num discurso pronunciado no dia 12 de Maio de 1935: «“Oíço muitas vezes dizer aos homens da minha aldeia: *Gostava que os pequenos soubessem ler para os tirar da enxada*. E eu gostaria bem mais que eles dissessem: *Gostaria que os pequenos soubessem ler, para poder tirar melhor rendimento da enxada*. Precisamos convencer o povo de que a felicidade não se consegue buscando-a através da vida moderna e dos seus artificios, mas procurando a adaptação de cada um às características do ambiente exterior”». A. Nóvoa, «Política de Educação», in Joel Serrão (Direcção) *Dicionário da História de Portugal*, vol. 8, Porto, Livraria Figueirinhas, 1999, p. 592.

determinado. O perfil do aluno liceal é definido, fundamentalmente, em função de interesses sociais, político-estatais e ideológicos. A criação da Mocidade Portuguesa, em 1936, cujos primeiros passos tinham sido dados durante o ministério de Cordeiro Ramos, «organização nacional e premilitar», cuja frequência será obrigatória para todos os alunos do ensino oficial, desde o primário ao secundário, é o melhor exemplo para se compreender como se visa completar a formação educativa dos jovens. O ensino pode facilmente transformar-se em «doutrinação» no sentido que lhe confere Reboul:

«Não é a propaganda nem o simples condicionamento. A doutrinação [L'endoctrinement] é na verdade um ensino, mas um ensino tendencioso e parcial que conduz a abafar o pensamento pessoal dos alunos em vez de o desenvolver. [...] é um ensino que, quaisquer que sejam as suas intenções, os seus métodos, as suas doutrinas, considera o aluno como o meio de uma ideologia, não como um fim em si»⁵⁶⁶.

A questão do programa de uma disciplina deverá ser uma questão predominantemente científico-pedagógica. A determinação dos conteúdos a ensinar pertence ao campo próprio de cada disciplina, respeitando a organização e a situação curricular respectivas (lugar no plano de estudos, número de horas...). Trata-se de uma questão de *ensino*. Ora, num contexto em que o ensino é, antes do mais, educação, seria natural que a importância dos programas, no sentido de conteúdos de ensino, fosse reduzida. No entanto, sendo a tarefa educativa um trabalho de inculcação de ideias, comportamentos e atitudes e o ensino «doutrinação», o controlo sobre os programas é uma forma de controlo sobre o professor, não lhe concedendo espaço de iniciativa para orientar ou, tão simplesmente, organizar os conteúdos numa sequência temática e temporal. Professor e aluno, apesar dos diferentes posicionamentos na escala organizada do

⁵⁶⁶ «Ce n'est pas la propagande, ni le simple conditionnement. L'endoctrinement est bien un enseignement, mais un enseignement tendancieux et partial qui aboutit à étouffer la pensée personnelle des élèves au lieu de la développer.[...] L'endoctrinement est un enseignement qui, quelles que soient ses intentions, ses méthodes, ses doctrines, considère l'élève comme le moyen d'une idéologie, non comme une fin en soi.» Olivier Reboul, *Le langage de l'éducation*, Paris, PUF, 1984, p.61-62

poder administrativo, estão de igual modo submetidos ao poder político que exerce controlo sobre as suas acções, procurando diminuir a possibilidade de manifestação ou de actividade criativa individual. A legislação publicada no ano seguinte sobre o mesmo assunto confirma a nossa interpretação. Em 1931, pelo Decreto n.º 20 369, de 8 de Outubro, Cordeiro Ramos faz publicar novos programas «para que melhor se ajustem ao carácter deste ensino e sirvam aos seus objectivos». Notamos que repete, quase na totalidade, as considerações preambulares de 1930. Introduce, no entanto, algumas linhas no parágrafo que se refere às Observações. Assim, temos em 1930 a seguinte redacção:

«Todos os programas são acompanhados de *Observações*, que facilitam a sua interpretação, e da indicação dos livros para o ensino, com as notas precisas para orientar os autores»⁵⁶⁷.

E, em Outubro de 1931:

«Todos os programas são acompanhados de *Observações*, que facilitam a sua interpretação, *que não deve ampliar-se, e da indicação dos livros para o ensino, com os respectivos títulos* e as notas precisas para orientar os autores. *Não há casos omissos: onde não se indicam livros não há lugar para os adoptar*»⁵⁶⁸.

Anteriormente, o texto legislativo já tinha considerado que os programas deviam ser «taxativos», de modo a diminuir o leque das interpretações possíveis. Apesar de se permitir a «iniciativa do professor», é preciso garantir uniformidade no ensino e na execução dos programas, de modo a que dêem «garantia de que não deixará de ser atingida, nem será ultrapassada, aquela medida de exigência que o ensino secundário comporta». Todavia, o que agora principalmente se evidencia é um maior cuidado e rigidez no sentido de garantir a *correcta*

⁵⁶⁷ Decreto n.º 18 885 de 27 de Setembro de 1930.

⁵⁶⁸ Decreto n.º 20 369 de 8 de Outubro de 1931 (sublinhado nosso).

interpretação dos programas através dos compêndios, entendidos estes como mediadores. O Decreto n.º 20 741, de 18 de Dezembro de 1931, irá considerar:

«O professor e o aluno devem encontrar no livro oficialmente aprovado um *intérprete seguro* dos programas»⁵⁶⁹.

O caminho para o livro único para algumas disciplinas, onde se incluirá a de Filosofia, considerado como intérprete único e autorizado dos conteúdos programáticos, está delineado. Será preciso, no entanto, aguardar a estabilização das estruturas do poder político para que haja condições de impor o «livro único» num processo não isento de contradições. É o que irá efectivamente acontecer em 1936. Por ora, o legislador reconhece não ser ainda possível:

«O livro único, escolhido de entre os melhores, seria a solução mais adequada para este problema; mas quebrada há tantos anos a tradição, seria difícil, e quiçá improfícuo, retomá-la desde já»⁵⁷⁰.

Acentua-se, através desta legislação, a ligação do ensino ao manual. O programa é, em certa medida, desvalorizado, para dar lugar ao livro oficialmente aprovado como seu intérprete autorizado. O ensino é mediado pelo compêndio, o que significa principalmente que será *reduzido* ao compêndio. Embora se diga que é permitida a iniciativa do professor, o que estas indicações revelam é a sua desvalorização, quer do ponto de vista científico quer pedagógico. Este documento representa também um importante passo no sentido da consecução do objectivo da uniformização curricular, que será uma das características da política escolar do Estado Novo.

⁵⁶⁹ Decreto n.º 20 741 de 18 de Dezembro de 1931 (sublinhado nosso).

⁵⁷⁰ *Ibidem*.

4. O Programa de 1930: deslocamento do centro de estudos

O Programa da disciplina de Filosofia de 1930 segue a ordem e orientação do programa anterior, de 1929, mas faz um reajuste na extensão das temáticas e na sua distribuição por anos escolares. Assim, apenas os aspectos introdutórios e a Psicologia serão leccionados na VI classe, passando a Lógica para a VII classe, a par da Moral e da Metafísica, como já acontecia.

A Psicologia passa a ter maior extensão, passando, após um primeiro momento de determinação dos seus objecto e método, a estruturar-se em torno do estudo das *três vidas*: representativa, afectiva e activa.

A Lógica adquire também maior extensão, sendo feita referência explícita ao estudo do silogismo, o que não acontecia em 1929, e contrariando até as indicações de 1926, segundo as quais a referência à Lógica aristotélica aparecia apenas como «exemplificação histórica». Esta unidade inclui, para além da classificação das ciências com expressa referência ao sistema classificativo de Comte e de Wundt, o estudo dos seus métodos.

Para que o equilíbrio entre as horas lectivas e os conteúdos se mantenha, a fim de que o programa possa ser exequível, são operados grandes cortes na Moral e na Metafísica, que é reduzida a «Generalidades sobre a teoria do conhecimento».

Apesar das alterações, a estruturação fundamental dos conteúdos e a linha filosófica pressuposta no programa anterior mantêm-se. Se bem que o tema da Metafísica esteja reduzido a um tratamento elementar, o pressuposto filosófico orientador do programa toma a Metafísica como «tronco central da filosofia» e considera que «as ciências do espírito, pela sua natureza, apesar do seu carácter experimental e positivo, estão inteiramente impregnadas pela metafísica». A aceitação de uma visão positivista das ciências aparece no âmbito de uma perspectiva filosófica e metafísica integradora. O decisivo, neste programa de 1930, será a sua intencionalidade declarada, expressa no pressuposto de que a *Metafísica é o tronco central da Filosofia*, e não tanto os diferentes conteúdos particulares.

Poderíamos ser levados a pensar que estas observações estariam mais concordantes com um aumento de conteúdos nos temas da Moral e da Metafísica, mas tal não se verifica. Vejamos nestas temáticas, em quadro comparativo, quais são os conteúdos que estavam presentes em 1929 e deixam de ser referenciados no programa de 1930 (Quadro 3) :

Quadro 3: Programa de 1929 e Programa de 1930

Programa de 1929	Programa de 1930
<p>Moral:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Objecto 2. A consciência moral: sua natureza e valor 3. Direitos e deveres. Responsabilidades. 4. A moral e a vida pessoal. 5. A moral e a vida doméstica. 6. A moral e a vida económica. Divisão do trabalho. A solidariedade. A profissão. A questão social. 7. A moral e a vida política. 	<p>Moral:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Objecto da moral, sua relação com a psicologia e a sociologia. 2. Os direitos, os deveres e a responsabilidade. 3. As grandes concepções da vida moral. 4. A moral individual. 5. A moral familiar e a moral social.
<p>Metafísica:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Considerações gerais sobre a teoria do conhecimento 2. Os princípios da razão. 3. O valor da ciência. Ideia da verdade. 4. A matéria. A vida. 	<p>Metafísica:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Generalidades sobre a teoria do conhecimento

Por que razão teriam desaparecido, na Moral, por exemplo, as rubricas seis e sete e, na Metafísica, a rubrica quatro (numeração nossa)? Lembremo-nos das Instruções ao programa de 1929:

«No ensino da filosofia deve o professor evitar todo o dogmatismo, levando os alunos ao conhecimento do estado real dos problemas e das razões que militam a favor ou contra as diferentes soluções. [...] Deve levar os seus alunos a saber pôr bem uma questão e a discuti-la imparcialmente»⁵⁷¹.

⁵⁷¹ Decreto n.º 12 425 de 2 de Outubro de 1926.

Os temas do programa que acabámos de seleccionar dificilmente poderiam ser abordados fora da referência e discussão de diversas teorias filosóficas, políticas e científicas. O marxismo ou a doutrina social da Igreja, por exemplo, seriam referências na «questão social», assim como o materialismo, o darwinismo, o idealismo ou o criacionismo na discussão da «matéria» e da «vida». O desaparecimento daquelas rubricas será uma forma de retirar possibilidades de discussão filosófica? O apagamento destas rubricas poderá estar associado a uma estratégia de ocultamento ou de esvaziamento de certos problemas e, correlativamente, à criação de condições para o desenvolvimento de uma determinada Filosofia na Escola? O desaparecimento da rubrica da «moral política» e a manutenção da rubrica da «moral social» representa a substituição do «político» pelo «social», a destituição do valor da vida social como vida política, numa linha de pensamento tomista? Poderemos considerar que o programa da disciplina de Filosofia estaria a acompanhar o processo de progressivo enfraquecimento da esfera pública como espaço de liberdade política, de manifestação e de possibilidade de formação de uma opinião crítica? Nesse caso, não se trata ainda de desenvolver actividades de «doutrinação» ou de propaganda, mas de o início de um processo ramificado de apagamento e ocultação; não se trata ainda do que é manifesto e positivamente activo, mas de um movimento prévio de afastamento ou de ocultação, de uma estratégia de silenciamento. Veremos até que ponto a continuação da nossa análise dará relevância a estas interrogações.

As Observações ao Programa, no seu conjunto, evidenciam ideias muito claras acerca do lugar da disciplina de Filosofia no Ensino Secundário, da especificidade do seu ensino, das suas finalidades e objectivos, das competências que desenvolve, do papel do professor e da dinâmica de uma aula. Poderão ser consideradas com propriedade como indicações de ordem metodológica e pedagógico-didáctica e incluem casos de exemplificação. De modo explícito, completo, orgânico e estruturado, aparece-nos o papel da Filosofia no ensino:

«A filosofia tem no ensino secundário, como aliás em todos os graus de ensino, um papel sistematizador e crítico, constituindo o coroamento de todo o sistema de cultura.

«Por um lado tem por fim coordenar e dar um pouco de unidade e consistência ao edifício desarticulado e desconexo formado pelo conjunto das ciências particulares, reflectindo sobre os seus métodos e resultados; por outro *temperar o espírito e o carácter* dos que dentro em breve irão encontrar-se em presença do *problema da existência* no seu duplo aspecto pragmático e teleológico»⁵⁷².

A Filosofia recupera o estatuto tradicional de disciplina de «coroamento». Mantém-se o seu papel sistematizador e de coordenação, mas esta determinação das finalidades da disciplina faz intervir, em simultâneo, o conceito de «cultura» e a dimensão formativa da disciplina, numa perspectiva de formação moral (aspecto que estava omissa nas Observações dos programas de 1926 e de 1929). Embora a dimensão formativa moral da disciplina se constitua como seu traço configurador, como vimos claramente a propósito do programa de 1895 e, principalmente, do programa de 1918, é a primeira vez que aparece a expressão «temperar o espírito e o carácter» como objectivo da disciplina. De igual modo, notamos a articulação deste objectivo com o problema filosófico da existência, «no seu duplo aspecto pragmático e teleológico». Neste caso, o ensino escolar da Filosofia parece assumir uma feição predominantemente psicológica e moralizadora. Estamos a assistir à identificação quase exclusiva entre formação moral e formação do carácter, e à articulação entre determinados conteúdos de ensino da disciplina de Filosofia e determinados objectivos de ensino comuns ao sistema educativo e à política escolar. Esta situação parece poder abrir uma perigosa possibilidade: a formação moral pode dissociar-se de uma formação e informação filosóficas, quer dizer, de uma metodologia analítica e crítica, de uma actividade racional discursiva e argumentativa.

O texto das Observações alerta os professores para algumas dificuldades a vencer no primeiro contacto com os alunos e que se referem aos argumentos

⁵⁷² Decreto n.º 18 885 de 27 de Setembro de 1930 (sublinhado nosso).

comummente utilizados em desfavor da Filosofia: o argumento da ausência de utilidade e o do seu carácter «abstracto». O primeiro argumento deverá ser rebatido:

1) Através do recurso ao esclarecimento do objectivo formador do Ensino Secundário, agora do ponto de vista intelectual, «visando mais a cultivar e a disciplinar a inteligência do que a enriquecê-la com conhecimentos de aplicação imediata».

2) Mostrando, em ligação com o primeiro aspecto, como «num mundo essencialmente instável e diverso», é mais importante o desenvolvimento de capacidades em ordem a fornecer condições de adaptação à mudança do que o ministrar de conhecimentos imediatamente úteis mas depressa ultrapassados: «as probabilidades de triunfo na vida dependem sobretudo do poder de adaptabilidade a circunstâncias novas num mundo essencialmente instável e diverso». A disciplina de Filosofia tem um importante papel formativo a nível do desenvolvimento de competências do ponto de vista intelectual e cognitivo.

O segundo argumento, ligado directamente ao carácter técnico da linguagem filosófica e, na verdade, ao «carácter abstracto e transcendente de alguns dos seus estudos», só poderá ser vencido pelo cuidado no processo de adaptação do estudante à disciplina. É assim que se remete para a importância das primeiras lições que serão «uma espécie de introdução à filosofia» e se apela:

1) Ao «poder de sugestão» do professor,

2) Ao abandono, da parte deste, da ideia preconcebida da inacessibilidade da Filosofia como pré-condição para gerar o interesse pela disciplina:

«É preciso também abandonar a ideia preconcebida de que algumas destas noções são inacessíveis ao espírito dos alunos. As questões consideradas mais obscuras ou transcendentais são susceptíveis de ser assimiladas e de interessar os espíritos menos cultos e as inteligências mais elementares. Tudo depende da forma como essas noções são apresentadas»⁵⁷³.

⁵⁷³ *Ibidem*.

A concepção de que «o ensino da filosofia deve visar antes criar o espírito filosófico, isto é, o espírito de curiosidade e de dúvida metódica⁵⁷⁴, do que a sobrecarregar a inteligência com uma série interminável de factos, teorias ou sistemas filosóficos» e a concepção de que a «filosofia é, acima de tudo, a liberdade de pensamento», são as coordenadas teórico-filosóficas que justificam as orientações do ensino. É assim que, contra o «excesso de erudição que entorpece» temos «a espontaneidade e a originalidade do espírito», contra o «psitacismo estéril», o «espírito de análise», contra o «cepticismo negativo», a «dúvida interrogativa e actuante».

Nesta sequência, chega-se à indicação expressa do método que deve ser utilizado na aula de Filosofia:

«O método expositivo por excelência da filosofia é o método dialéctico conhecido sob a designação de método socrático ou de redescoberta, por uma série de interrogatórios sabiamente dirigidos, as questões que se lhes pretendem ensinar»⁵⁷⁵.

A vantagem pedagógico-didáctica deste método encontra-se no facto de manter permanentemente o interesse dos alunos e, sob um ponto de vista formal é uma «admirável ginástica para a inteligência, obrigando à reflexão e ao hábito e análise da própria consciência».

A interrogação socrática é assim reduzida a um procedimento didáctico em que o professor mima Sócrates e em que os alunos serão escravos mimando Ménon... Sócrates, que nunca quis ensinar ou ser mestre, aparece aqui eleito modelo de um professor que interroga sem ironia... Efectivamente, no aqui denominado «método socrático», apenas encontramos a perspectiva iluminadora da maiêutica e nunca o poder destrutivo da ironia. É deste modo que o método se transforma em mera técnica didáctica: «A técnica deste método reduz-se

⁵⁷⁴ Trindade Santos analisa do seguinte modo o equívoco da identificação do espírito filosófico com a dúvida metódica: «outro perigoso lugar comum que ainda hoje pesa nos programas de filosofia é a crença de que a essência da atitude filosófica é a dúvida. [...] Identificar interrogação com dúvida é equivaler um fundo movimento do espírito com uma técnica investigativa, porque a dúvida não é *causa* da interrogação, [...]». *Ibidem*, p. 97-98.

⁵⁷⁵ *Ibidem*.

fundamentalmente a encaminhar os alunos a construírem o que eles ignoram com elementos conhecidos»⁵⁷⁶.

O «método socrático» será, então, principalmente concebido como uma técnica, um instrumento utilizado no âmbito do método expositivo. Sendo assim, a expressão «método socrático» é filosoficamente equívoca. A integração do «método socrático» no âmbito de uma didáctica específica, a título de técnica, deve fazer-nos relativizar a referência feita a Sócrates. A interrogação como meio para manter a classe activa é um procedimento didáctico que dispensaria até a referência filosófica a Sócrates. Esta parece ser utilizada aqui apenas a título de estratégia de reforço, se assim podemos dizer. Na verdade, os aspectos referidos podem estar ligados tanto ao método socrático, quanto a técnicas de pedagogia activa como à antiga e valorizada pedagogia dos Jesuítas.

«Este método tem a vantagem de interessar extraordinariamente os alunos, despertando-lhes a *emulação*, mantendo a classe em actividade permanente, dando lugar a que os assuntos penetrem mais fundo na consciência, por fazerem a sua aparição, por assim dizer, de dentro para fora»⁵⁷⁷.

A referência à «emulação» dificilmente pode ser aceite como estando ligada ao «método socrático», por lato que possa ser este termo. No entanto, a «emulação» era «uma componente fundamental da pedagogia dos jesuítas» e que levava a que «os alunos dos seus Colégios estivessem permanentemente *activos*, e, desse modo, participassem, empenhadamente, no processo ensino-aprendizagem»⁵⁷⁸. Encontramos, assim, uma confusão entre um procedimento de investigação filosófica, ainda que intrinsecamente pedagógico, com simples técnicas didácticas de manutenção de uma classe activa.

Quanto a atitudes e comportamentos desejáveis do professor:

⁵⁷⁶ *Ibidem*.

⁵⁷⁷ Decreto n.º 18 885 de 27 de Setembro de 1930 (sublinhado nosso).

⁵⁷⁸ Joaquim Ferreira Gomes, *Para a História da Educação em Portugal*, Porto, Porto Editora, 1995, p. 39.

1) Do ponto de vista pedagógico-didático deve ser sugestivo e eloquente, propiciar um «ambiente de simpatia e de familiaridade natural», amar e viver a verdade porque «é preciso amar a verdade para compreendê-la e é indispensável senti-la e vivê-la para a comunicar».

2) Do ponto de vista intelectual e científico-pedagógico, deve ser claro, metódico e rigoroso:

«Esforçar-se-á também o professor por ser claro e metódico, fazendo uso permanente de sumários e só empregando termos de significação conhecida ou rigorosamente definidos»⁵⁷⁹.

Quanto à avaliação, como hoje consideraríamos, deve ser feita através de exercícios escritos para os quais se dão indicações quanto à forma: devem constar de «pequenas dissertações e ligeiros comentários críticos ou interpretativos»

As indicações a que escolhemos fazer referência em último lugar, por nos parecerem consequência lógica de tudo o que foi dito, apresentam-se de modo taxativo:

«São *proscritas* portanto *absolutamente* não só as *lições recitadas*, mas ainda os *curros ditados* e as *exposições muito lentas*, que tornam a aula improdutiva e enfadonha»⁵⁸⁰.

Estas indicações normativas são de valor didático indiscutível, mas não relevam, necessariamente, de uma concepção psicopedagógica estruturada da importância da actividade do aluno no processo de aprendizagem. A valorização da oralidade faz parte da tradição mais antiga de transmissão de conhecimentos segundo a qual a escrita, silenciosa e muda, é sempre uma mediação em segundo grau. No contexto formal de ensino, poder-se-á considerar que o ditado é a mediação mais grosseira, já que reproduz um texto que nem sequer tem origem na

⁵⁷⁹ Decreto n.º 18 885 de 27 de Setembro de 1930.

⁵⁸⁰ *Ibidem*.

fonte, no discurso original. Mesmo que o professor não desempenhe senão o papel de mediador, a voz, o gesto, a vivacidade da expressão exercem mais poder sobre o aluno e têm mais eficácia pedagógica. Como é bem conhecido da pedagogia dos jesuítas:

«A voz viva do professor faz mais impressão, imprime os conceitos com mais rigor, grava-se mais profundamente, tem mais desperta as faculdades, prende mais a atenção, desenvolve melhor as ideias: pelo contrário, no ditado tudo é languidez e morte»⁵⁸¹.

A necessidade de, em 1930, integrar determinações taxativas proscrevendo as lições recitadas, o ditado, as exposições lentas, no texto do programa de Filosofia, resultará da constatação de situações, *de facto*, no âmbito da prática de ensino da Filosofia, que seria urgente alterar? Serão a prova cabal da existência de certas práticas comuns de leccionação condenáveis e contrárias ao mais elementar bom senso pedagógico?

Iremos socorrer-nos de um texto escrito em 1927 por Sant'Anna Dionísio, referente ao ano em que leccionou no Liceu Martins Sarmiento para nos ajudar a compreender o estado do ensino da disciplina e o sentido das indicações tão incisivas e taxativas do programa da disciplina em 1930. Sant'Anna Dionísio traça em *Do ensino da Filosofia nos Liceus* um quadro, nada abonatório, do ensino da Filosofia⁵⁸². Segundo este autor, a filosofia ensinada nos liceus teria caído mesmo em «descrédito»:

«Uma das causas do descrédito do ensino da filosofia nos liceus está no abuso deplorável que se faz do livro, do ditado, da definição decorada, numa palavra: do psitacismo [...]. Infelizmente — é preciso denunciá-lo — o ensino da filosofia que se

⁵⁸¹ *Ratio Studiorum, Pars, IV, apud* Pinharanda Gomes, *Os Conimbricenses*, Lisboa, Guimarães Editores, Lisboa, 2005, p. 50.

⁵⁸² *Do Ensino da Filosofia nos liceus*, é publicado pela Renascença Portuguesa em 1930, mas escrito «nas suas linhas gerais» em 1927. Lemos este esclarecimento em nota de rodapé: «Nas suas linhas gerais este escrito data de 1927. Nesse ano regíamos filosofia no liceu Martins Sarmiento e propunhamo-nos apresentar, em guise de tese, estes dizeres no primeiro congresso do ensino secundário, que se realizou em Aveiro. Por razões que não vêm ao caso o trabalho, embora presente nesse congresso, não foi lido.» Sant'anna Dionísio, *Do Ensino da Filosofia nos liceus*, Porto, Renascença Portuguesa, 1930, p. 21.

ministra nas nossas escolas médias (e até em algumas superiores) é, sob este ponto de vista, uma irrisão»⁵⁸³.

Neste mesmo texto, em nota inicial, Sant'Anna Dionísio tinha já considerado que o ensino da Filosofia «*de facto*, [...] tal qual se faz hoje, equivale sofrivelmente a como se não fosse feito»⁵⁸⁴. Vindo estas críticas de um filósofo que argumenta em favor da importância do ensino da Filosofia nos liceus, não podem ser entendidas como simples ataque meramente destrutivo, mas como diagnóstico de uma situação, que o próprio desígnio de justificar a importância escolar da Filosofia, exigia denunciar.

Comparando este programa e as suas observações com o programa e as instruções de 1929, a nível dos quatro aspectos que seleccionámos⁵⁸⁵, verificamos que há dois que se mantêm e dois que se alteram. Assim:

1) Mantém-se a temática Metafísica, embora reduzida às questões do conhecimento.

2) A «liberdade de o professor deixar transparecer a sua opinião», que constava nas instruções de 1929, dá lugar a uma concepção de Filosofia como liberdade de pensamento.

3) Desaparece a concepção da actividade filosófica como estudo de problemas e de argumentos ou o saber levantar uma questão e a sua discussão imparcial como objectivos da disciplina de Filosofia. Em vez disso, encontramos como objectivo do ensino a «criação do espírito filosófico» definido como «espírito de curiosidade» e de «dúvida metódica» numa formulação aberta, vaga e equívoca. Esta deslocação do centro de estudo, dos problemas e argumentos para a consciência, revelar-se-á decisiva, representando uma mutação duradoura. Este deslocamento revela também maior concordância com o objectivo formativo da disciplina determinado a nível da formação do carácter.

⁵⁸³ *Ibidem*, p. 19.

⁵⁸⁴ *Ibidem*, p. 1, nota de rodapé.

⁵⁸⁵ Vd. *supra*, p. 278.

A concepção da Filosofia como «coroamento» de todo o sistema de cultura faz igualmente coincidir uma determinada concepção de Filosofia com uma determinada concepção de cultura e de educação como polimento do espírito. Será esta coincidência responsável, em parte, pelo progressivo prestígio da disciplina de Filosofia e pela sua ascensão curricular que ocorrerá em 1936? Trata-se também de formar o «homem culto» num ensino dirigido a uma percentagem mínima da população escolarizada?

5. O Programa de 1931

O Programa de Filosofia de 1931 não sofre qualquer alteração relativamente ao programa do ano anterior a nível das Observações, mas registam-se algumas alterações nos conteúdos programáticos. Assim, mantendo-se as diferentes temáticas e a sua distribuição pelos dois anos do curso complementar, são acrescentados conteúdos, ou precisados, no sentido da sua mais exacta delimitação.

Na Psicologia, acrescenta-se «Noções elementares do sistema nervoso na medida *suficiente* para a compreensão dos fenómenos fisiológicos mais simples» e precisam-se algumas rubricas.

Na Lógica, as alterações poderão ser consideradas fundamentalmente como precisões relativamente à *extensão* e *alcance* das rubricas. Por exemplo, relativamente ao estudo do silogismo, em vez de se considerar simplesmente «definição e composição», como acontecia com o Programa anterior, considera-se:

«O silogismo: definição. Elementos e sua definição. Elementos e sua nomenclatura. Exemplos de silogismo, todos na forma esquemática do raciocínio dedutivo, abstraindo de qualquer figuração ou variedade»⁵⁸⁶.

⁵⁸⁶ Decreto n.º 20 369 de 8 de Outubro de 1931.

Quanto à Moral, as alterações são fundamentalmente um desdobramento e uma explicitação das rubricas já constantes no programa anterior, embora se possa considerar que há um *aumento efectivo de conteúdos*. Por exemplo, ao carácter vago de «A moral familiar e a moral social», do programa de 1930, substitui-se o seguinte desdobramento:

«A moral familiar: objectivo natural e imediato da sociedade familiar; os deveres dos pais para com os filhos, e recíprocos. A base jurídica e a base afectiva. Papel social da família. A moral social: a divisão do trabalho e a cooperação. O dever da actividade útil. Os deveres cívicos. Pátria e humanidade»⁵⁸⁷.

Na Metafísica, acrescenta-se: «O valor da ciência e os critérios de verdade», mas permanece-se no âmbito das questões gnosiológicas.

O Programa acrescenta conteúdos e explicita outros, como acabámos de referir. Acrescentar conteúdos a um programa quando o objectivo enunciado na lei geral refere a preocupação de «exequibilidade» não deixa de aparecer como contraditório. Por outro lado, a explicitação de conteúdos poderá ser entendida como estando de acordo com a preocupação de orientar a leccionação de modo «taxativo» e «preciso», garantindo a maior uniformidade possível no processo de leccionação⁵⁸⁸.

A comparação que podemos fazer entre os programas de 1929, 1930 e 1931 pode também fornecer-nos indicações importantes. Vejamos em quadro comparativo, as diferenças no tema da Moral e no da Metafísica entre os programas de 1929, 1930 e 1931 (Quadro 4):

⁵⁸⁷ *Ibidem*.

⁵⁸⁸ Cf. Decreto n.º 18 885 de 27 de Setembro de 1930.

Quadro 4: Moral e Metafísica nos programas de 1929, 1930 e 1931

Programa de 1929	Programa de 1930	Programa de 1931
Moral: 1. Objecto	Moral: 1. Objecto da moral, sua relação com a psicologia e a sociologia.	Moral: 1. Objecto da moral, sua relação com a psicologia e a sociologia.
2. A consciência moral: sua natureza e valor		
3. Direitos e deveres. Responsabilidades.	2. Os direitos, os deveres e as responsabilidades.	2. Os direitos, os deveres e a responsabilidade.
5. A moral e a vida doméstica. 6. A moral e a vida económica. Divisão do trabalho. A solidariedade. A profissão. A questão social. 7. A moral e a vida política.	3. As grandes concepções da vida moral. 4. A moral individual. 5. A moral familiar e a moral Social	3. As grandes concepções da vida moral: a moral da felicidade e a moral do <i>dever</i> (caracterização das respectivas concepções sem preocupações de alusões históricas). 4. A moral individual: a dignidade pessoal e o respeito pelo corpo e o espírito. Virtudes capitais da dignidade: força, prudência e temperança. 5. A moral familiar: objectivo natural e imediato da sociedade familiar; os <i>deveres</i> dos pais para como os filhos, e recíprocos. A base jurídica e a base afectiva. Papel social da família. 6. A moral social: a divisão do trabalho e a cooperação. O <i>dever</i> da actividade útil. Os <i>deveres</i> cívicos. Pátria e humanidade.
Metafísica: 1. Considerações gerais sobre a teoria do conhecimento 2. Os princípios da razão. 3. O valor da ciência. Ideia de verdade. 4. A matéria. A vida.	Metafísica: 1. Generalidades sobre a teoria do conhecimento	Metafísica: 1. Generalidades sobre a teoria do conhecimento 2. O valor da ciência e os critérios de verdade.

Nota: numeração e sublinhado nossos.

No tema da Moral, notamos que há rubricas que, presentes em 1929, não voltam a aparecer, sendo feita uma discriminação e pormenorização sem paralelo com os programas anteriores. A rubrica referente à «consciência moral», a referência à «questão social» e a rubrica intitulada «moral e política» *desaparecem de modo definitivo*. Sendo assim, eram pertinentes as nossas interrogações a propósito do programa de 1930⁵⁸⁹. O Programa de 1931 parece confirmar a tendência de redução do ensino da Filosofia a apresentação de conteúdos em prejuízo da discussão de problemas. Confirma-se de igual modo a absorção do político pelo social. Acrescentar as rubricas «os deveres cívicos» e «Pátria e Humanidade» na Moral social, *fora do contexto da «vida política»*, como acontecia no Programa francês de 1923, assinala essa viragem decisiva. O aparecimento de «virtudes capitais», outra designação para as virtudes cardeais da filosofia medieval, inflecte o programa para uma orientação de Filosofia Cristã, que a introdução da Moral cristã em próximos programas confirmará.

Ainda no tema da Moral, a explicitação dos conteúdos que apareciam vagos em 1930, parece estar mais concordante com o objectivo formativo da disciplina, enunciado nas Observações (de 1930 e de 1931), de «temperar o espírito e o carácter». Num contexto político e ideológico em que os valores da Pátria e da Família se vêm afirmando cada vez mais como estruturantes da nova ordem política e social, em que à educação e ao ensino é atribuído um papel decisivo na «revolução mental e moral» em preparação, é de admitir, nomeadamente, que os conteúdos da Moral Familiar e da Moral Social pudessem ser entendidos como podendo contribuir, não só para a formação filosófica, mas também para a formação e educação moral, cívica e patriótica do aluno, aspectos a que se vê reduzida a sua formação política. A insistência em «dever/deveres» sinaliza a tónica que se pretende dar ao tratamento didáctico da Moral e o seu potencial formativo.

Poderíamos encontrar, principalmente nestas rubricas, uma preocupação em acentuar e garantir a aproximação da disciplina de Filosofia com os objectivos

⁵⁸⁹ Vd. *supra*, p. 298-299.

gerais do Ensino Secundário, quando estes se referem ao desígnio de uma educação nacional, moral e patriótica? É uma hipótese que podemos admitir com a justificação geral de que todo o ensino se deve subordinar às finalidades últimas da educação e de que é necessário garantir a unidade e eficácia desse processo.

Para Trindade Santos, não restam dúvidas quanto às possibilidades de doutrinação política deste programa, acerca do qual comenta:

«A única evidência é a acentuação do carácter apologético do ensino que com a dilatação da Moral passa a doutrinar também politicamente.»⁵⁹⁰

No entanto, será preciso a análise dos programas e das reformas seguintes⁵⁹¹ para se evidenciar, ou não, uma linha de desenvolvimento coerente nesse sentido.

6. Os programas de 1934 e de 1935: inflexão moralizante e introdução da «Moral cristã»

Em carta enviada ao «Senhor Ministro da Instrução Pública» datada de 22 de Junho de 1934, a Associação dos Pais dos Alunos do Liceu Normal de Lisboa (Pedro Nunes), refere a dado passo:

«Em nome dos legítimos interesses dos nossos filhos, solicitamos de V. Ex.^a que se digne ordenar que a remodelação dos programas se faça no sentido de todos se reduzirem a proporções razoáveis, de forma que a sua leccionação regular caiba nos tempos lectivos e o estudo a exigir aos alunos caiba no tempo que é admissível que eles lhe consagrem, sem prejuízo do seu desenvolvimento físico. Do desenvolvimento físico falamos apenas, o que não significa que liguemos menor importância à formação intelectual e à formação moral, que são manifestamente prejudicadas por excessivas e impraticáveis exigências».

⁵⁹⁰ Trindade Santos, ob. cit. p. 99.

⁵⁹¹ A análise dos compêndios aprovados poderia ser um factor importante, mas não encontramos livros oficialmente aprovados neste ano. Encontramos, em 1932, a rejeição das três obras a concurso. Não conseguimos apurar as razões dessa não aprovação.

E concluem:

«Nós limitamo-nos a fazer um depoimento de veracidade incontestável, e apresentar à esclarecida atenção de V. Ex.^a uma reclamação, cuja justiça também não vemos por ninguém contestada»⁵⁹².

Nesse mesmo mês, os Conselhos escolares tinham já sido solicitados no sentido de participarem no processo de revisão dos programas. A quatro de Junho de 1934 tinha sido enviada, pela Direcção Geral do Ensino Liceal, uma Circular a todos os liceus solicitando aos Conselhos escolares a sua participação no projecto de alteração dos programas⁵⁹³.

A seis de Outubro desse mesmo ano, é publicado o Decreto n.º 24 526, que visa responder a dois tipos de «reclamações» em relação aos programas: «exigências excessivas não podendo os professores ensinar todas as matérias no tempo prescrito» e enunciados demasiado vagos, permitindo «que alguns professores e autores de livros lhes dessem extensão arbitrária». Evidenciava-se a fragilidade da legislação de 1931, ao pretender garantir a exequibilidade e o carácter taxativo dos programas.

Neste contexto, estranhamente, o Programa de Filosofia não diminui de extensão. São-lhe retirados alguns conteúdos, mas são-lhe acrescentado outros em

⁵⁹² Transcrevemos excertos da carta enviada ao «Senhor Ministro da Instrução Pública» datada de 22 de Junho de 1934. Cf. A. H. M. E. 13/1417.

⁵⁹³ Os Conselhos escolares foram solicitados no sentido de participarem no processo de revisão dos programas. A 04 de Junho de 1934 tinha sido enviada, pela Direcção Geral do Ensino Liceal, uma Circular a todos os liceus solicitando aos Conselhos escolares a sua participação neste projecto de alteração dos programas: «S. Ex.^a o Ministro determina o seguinte: tendo-se reconhecido a imperiosa necessidade de simplificar, de facto, os programas do ensino liceal de forma a torná-los exequíveis nos limites de tempo destinado ao ensino e harmonizá-los com a capacidade intelectual dos alunos, solicita-se ao Conselho Escolar do Liceu que V. Ex.^a dirige, a indicação das matérias susceptíveis de serem eliminadas sem prejuízo da conveniente preparação cultural dos alunos.

Como tal medida tem que ser executada já, no corrente ano lectivo, pede-se a maior urgência na resposta a esta solicitação na qual deverão ser indicadas as justificações pedagógicas de quaisquer alterações propostas» (Circular n.º 249. Cf. A. H. M. E. 13/ 1417)

Em resposta a esta circular consta uma carta do Reitor do Liceu Passos Manuel, datada de 15 de Junho de 1934, em que se informa acerca do envio de «um projecto de programa de filosofia elaborado pelo professor Augusto dos Reis Machado». Da análise que fazemos desta proposta verificamos que existem muitos pontos de contacto com o programa que virá a entrar em vigor a 6 de Outubro (Cf. A. H. M. E. *Ibidem*)

maior número, que não podem ser considerados apenas a título de explicitação. O Programa sofre uma inflexão no sentido da Psicologia, da Moral e da Metafísica.

Estabeleçamos um quadro comparativo para melhor análise (Quadro 5):

Quadro 5: A Psicologia, a Moral e a Metafísica nos programas de 1931 e de 1934

Programa de 1931 (Decreto n.º 20 369 de 8 de Outubro)	Programa de 1934 (Decreto n.º 24 526 de 6 de Outubro)
<p>Psicologia</p> <p>Objecto da psicologia, sua relação com a fisiologia e a física. Fenómenos conscientes, subconscientes e inconscientes. Idea sumária sobre os métodos de psicologia: a introspecção e a extropecção. Classificação geral dos fenómenos da consciência e sua justificação. <i>Noções elementares do sistema nervoso</i> na medida suficiente para a compreensão dos fenómenos fisiológicos mais simples.</p> <p>Vida representativa ou intelectual: sensações internas; alguns exemplos; enumeração das espécies de sensações externas e dos correspondentes órgãos dos sentidos; percepções e imagens; associação de ideias; <i>memória: seu mecanismo fisiológico</i>; imaginação; atenção: definição e espécies; abstracção e generalização; juízo e raciocínio.</p> <p>Vida afectiva: o prazer e a dor; as emoções; as inclinações e as paixões.</p> <p>Vida activa: o instinto, o hábito e a vontade.</p>	<p>Psicologia:</p> <p>Objecto da psicologia. Os fenómenos psicológicos; sua comparação e relações com os fenómenos fisiológicos; acção dos primeiros sobre os segundos e dos segundos sobre os primeiros. A consciência; seus graus. Os métodos; a introspecção: vantagens e inconvenientes; a extropecção: a história, a literatura e a arte como auxiliares; a experimentação, os <i>tests</i>. Classificação geral dos fenómenos psíquicos em intelectuais, afectivos e activos; a unidade da vida psíquica, o eu.</p> <p>Vida intelectual ou cognitiva. A sensação: sensações internas e externas. A percepção. A memória: suas operações e leis; tipos de memória. A associação das ideias: suas leis. <i>A imaginação criadora</i>; seus materiais e operações; formas da imaginação: inferior e superior. A atenção; sua importância na vida psíquica; espécies de atenção. A abstracção; suas vantagens. A generalização. A idea. O juízo. O raciocínio. A razão; suas noções primeiras, seus princípios.</p> <p>Vida afectiva: o prazer e a dor. As inclinações: pessoais, sociais e superiores. As emoções e as paixões.</p> <p>Vida activa. O instinto; seus caracteres; referência à teoria evolucionista. O hábito; sua importância como factor de progresso. <i>A vontade; seus caracteres; referência às teorias do livre arbítrio, fatalismo e determinismo. O carácter, a personalidade moral.</i></p>
<p>Moral</p> <p>Objecto da moral, sua relação com a psicologia e a sociologia. Os direitos, os deveres e a responsabilidade. As grandes concepções da vida moral: a moral da felicidade e a moral do</p>	<p>Moral:</p> <p>Objecto da moral. Divisão da moral. A consciência moral; seus graus. <i>O dever; os deveres: O direito; os direitos. A responsabilidade; sua classificação; suas condições.</i> A moral individual; a dignidade</p>

dever (caracterização das respectivas concepções sem preocupação de alusões históricas). A moral individual: a dignidade pessoal e o respeito pelo corpo e o espírito. Virtudes capitais da dignidade: fôrça, prudência e temperança. A moral familiar: objectivo natural e imediato da sociedade familiar; os deveres dos pais para com os filhos, e recíprocos. A base jurídica e a base afectiva. Papel social da família. A moral social: a divisão do trabalho e a cooperação. O dever da actividade útil. Os deveres cívicos. Pátria e humanidade	<p>peçoal. As virtudes capitais da dignidade: a prudência, a temperança e a coragem. A moral familiar. A moral social. A moral económica.</p> <p><i>A moral pagã e a moral cristã: suas características.</i> Referência a algumas tentativas no sentido duma moral científica.</p>
<p>Metafísica</p> <p>Generalidades sobre a teoria do conhecimento.</p> <p>O valor da ciência e os critérios de verdade.</p>	<p>Metafísica:</p> <p>Noção de metafísica. Breve referência à crítica do conhecimento e aos seguintes sistemas: dogmatismo, cepticismo, idealismo, positivismo e pragmatismo. Breve referência às grandes explicações metafísicas: o panteísmo e o teísmo.</p>

Nota: sublinhado nosso

No âmbito da Psicologia, notamos que são retirados ou aligeirados os aspectos que relacionam a Psicologia com a Biologia (Fisiologia e sistema nervoso) e acentua-se a ligação entre a Psicologia e a Moral através da rubrica «A vontade», que termina com «o carácter e a personalidade moral». A «Vida Intelectual» passa a incluir novamente «A razão e os seus princípios», como acontecia com o último programa do século XIX, de 1895⁵⁹⁴.

Aumentam os conteúdos na Lógica, no sentido da «tecnicidade» e da Lógica aristotélica. Para além do «estudo do silogismo», acrescenta-se «o entimema e o paralogismo». No âmbito do estudo dos raciocínios, para além da dedução e da indução, acrescenta-se o raciocínio analógico.

Relativamente à Moral, vemos que é retirada a referência às «grandes concepções da vida moral» e reaparece o conteúdo «consciência moral», embora explicitado diversamente: em vez da «sua natureza e valor», encontramos «os seus graus». Introduz-se como rubrica completamente nova a «moral pagã e a moral

⁵⁹⁴ Em 1929, *A razão e os seus princípios* estava integrada na *Metafísica*.

cristã» e dá-se indicação para uma caracterização. Termina-se com uma «referência a algumas tentativas» de uma moral científica.

Notemos que desaparece a explicitação que o programa de 1931 fazia relativamente à moral familiar e à moral social, mas não relativamente à moral individual, onde se continua a fazer referência às «virtudes capitais da dignidade», só que, agora, em vez da «força, prudência e temperança», temos «a prudência, a temperança e a coragem». Em contrapartida, desaparecem os desenvolvimentos que constavam no âmbito da rubrica da moral social, reintroduzindo-se a moral económica⁵⁹⁵. Quer num caso quer noutro, não há lugar a desenvolvimentos. Notamos, assim, a continuação do processo já iniciado de uma diminuição dos aspectos crítico-problemáticos no tema da Moral, em favor de um conjunto de noções mais elementares. Nesta sequência, consideramos que «a referência a algumas tentativas no sentido duma moral científica», como fecho do tema e não como problema na sua abertura, a par do desaparecimento da rubrica com que se inicia a temática em 1931, «Objecto da moral, sua relação com a psicologia e a sociologia», revelam também uma intenção doutrinária e não problemática. A introdução da «moral cristã» abre para possibilidades de ligações curriculares privilegiadas com Religião e Moral, que virá a ser integrada no currículo do Curso Complementar a partir de 1947⁵⁹⁶.

Relativamente à Metafísica, acrescentam-se conteúdos e, pela primeira vez desde que a Metafísica reapareceu, se faz referência ao panteísmo e ao teísmo como «grandes explicações metafísicas».

Como vemos, não se trata de uma maior explicitação dos conteúdos constantes do programa anterior ou de tornar a sua formulação menos vaga. Aliás, é possível considerar que grande parte das formulações deste programa continua a ser vaga. O que notamos é principalmente uma inflexão nos conteúdos, no sentido de um enquadramento numa psicologia espiritualista e racional e, no geral, a

⁵⁹⁵ Constava do programa de 1929, com a formulação de *A moral e a vida económica*, tendo desaparecido no programa de 1930 e subsequentes.

⁵⁹⁶ A partir da Reforma do Ensino Liceal de 1947 (Decreto-lei n.º 36 507 de 17 de Setembro), a Religião e Moral integra o currículo do 3.º ciclo (6º e 7º anos) com o estatuto escolar de «sessão» (Cf. Art.º 6º, alínea e).

dominância de uma orientação moral e metafísica. Diminuíram-se os riscos de abordagem do Materialismo e elide-se a questão política. As Observações afirmam, aliás, que «Mais do que em qualquer disciplina a filosofia deve ser mais formativa do que informativa» e todo o ensino tem carácter «muito elementar». Na verdade, o aumento de conteúdos para uma carga lectiva idêntica só é compatível com um tratamento sumário e elementar no âmbito de uma leccionação esquemática e expositiva. Lembremos que este programa, que acaba por conter mais rubricas, surge no âmbito de uma preocupação de exequibilidade.

A extensão e qualidade das Observações que acompanham este programa estão muito longe das de 1930/1931 ou mesmo das de 1929. Desaparecem quaisquer referências às finalidades da disciplina de um ponto de vista filosófico. O texto é francamente pobre no que se refere a uma fundamentação filosófica ou pedagógica da leccionação.

Para o diagnóstico comum da complexidade e dificuldade da disciplina, o programa anterior aconselhava como resposta uma determinada atitude da parte do professor e um conjunto de procedimentos pedagógico-didáticos no âmbito da finalidade de privilegiar a criação do espírito filosófico em detrimento do excesso de informação; agora, nestas Observações tudo é resumido ao «carácter *muito* elementar» (sublinhado nosso) do ensino da Filosofia. A preocupação parece ser bastante pragmática e taxativa (em acordo com o enunciado no preâmbulo legislativo): «carácter *muito* elementar» do ensino da disciplina; pôr de parte «toda a teoria a que o programa se não refere» são as duas primeiras indicações. E, diferentemente da legislação de 1930, que considerava que o objectivo do ensino da Filosofia era a «criação do espírito filosófico» caracterizado pela curiosidade e pela dúvida, encontramos, agora, apenas o desenvolvimento do «espírito de interioridade, de auto-análise». Será em função deste objectivo que se considera a importância da Moral e da Psicologia no ensino da Filosofia:

«A moral, a psicologia, na parte em que esta pode contribuir para desenvolver o espírito de interioridade, de auto-análise, deve ter um especial destaque no ensino da filosofia»⁵⁹⁷.

No programa de 1930, ao compará-lo com o seu antecessor, o de 1929, assinalámos o deslocamento do centro de estudo dos problemas para a consciência, no âmbito de uma perspectiva de ensino filosófico que *ainda* considerava como objectivo do ensino da disciplina a «criação do espírito filosófico», definido como «espírito de curiosidade» e de «dúvida metódica». Neste programa de 1934 o ensino da filosofia parte do estudo da consciência e visa o desenvolvimento do «espírito de interioridade», completando-se o movimento de deslocação já iniciado.

O ponto de vista informativo é também subalternizado, pois diz-se que «deve ficar satisfeito o professor que consiga que os alunos obtenham uma nomenclatura bem consciente». Daí não haver grandes exigências a nível de leitura e análise de textos:

«São de aconselhar leituras *curtas*, especialmente sobre moral, tiradas de bons autores e interpretadas, tanto quanto possível pelos alunos auxiliados pelo professor»⁵⁹⁸.

Estas «leituras curtas» que se aconselham, «principalmente na moral», cumprirão um objectivo semelhante às «frases curtas, fáceis de compreender e de reter» que foram introduzidas nos livros de leitura a partir de 1932, contendo «ensinamentos de ordem moral e patriótica»⁵⁹⁹?

⁵⁹⁷ Decreto n.º 24 526 de 6 de Outubro de 1934.

⁵⁹⁸ Decreto n.º 24 526 de 6 de Outubro de 1934.

⁵⁹⁹ Decreto n.º 21:014 de 21 de Março, 1932 de Cordeiro Ramos: «É de manifesto interesse pedagógico proporcionar à leitura das populações escolares ensinamentos de ordem moral e patriótica, contidos em frases curtas, fáceis de compreender e de reter. [...] Artigo 1.º É obrigatória a inserção, nos livros de leitura adoptados oficialmente, dos excerptos publicados em anexo ao presente decreto.[...]». A título exemplificativo, podemos dizer que, para os livros de leitura de 1ª e 2ª classe dos liceus, aparecem trechos de autores tão diversos como, Camões «Esta é a ditosa Pátria minha amada», Augusto Comte «Viver para outrem é não só a lei do dever, mas também a lei da felicidade» ou Alfredo Pimenta «Instruir? Sem dúvida. Mas antes de instruir, educar», Salazar «A vontade de obedecer, única escola para aprender a mandar». Para a selecta literária da 3ª, 4ª e 5ª classes dos liceus, aparecem trechos de autores como Alfredo Pimenta, Goethe, Garrett, Sidónio Pais, Camões, Mussolini, Alexandre Herculano, Pequito Rebelo....

A consideração do ensino da Filosofia como devendo ser «muito elementar» no âmbito de um programa extenso, só não é contraditória no âmbito de uma concepção de ensino da Filosofia reduzido à exposição sequenciada de um rol de conteúdos e à redução do tratamento dos problemas a simples «referência» ou «breve referência». Aparece de igual modo como justificação para um entendimento rígido e taxativo dos conteúdos que constam no programa e é resposta para a complexidade da disciplina. «Mais do que qualquer outra disciplina a filosofia deve ser mais formativa do que informativa»⁶⁰⁰, por isso, apesar da extensão programática e do geral aumento dos conteúdos, o ensino não é exigente.

O Programa que surge logo no ano seguinte, em 1935, promulgado pelo Decreto n.º 25 414, de 28 de Maio, embora se considere provisório (a legislação que o promulga assume o seu carácter transitório até que surja a indispensável reforma estrutural do Ensino Secundário⁶⁰¹), mesmo assim, introduz uma ligeira alteração que, nas palavras do legislador, deverá ser entendida como correcção de um «lapso»... Passa quase despercebida: no capítulo da Moral, em vez de «O dever; os deveres. O direito; os direitos» encontramos: «O dever. O direito.» À explicitação e concretização parece ter-se preferido o plano meramente abstracto.

Como interpretar estas alterações de 1934 e de 1935 nos programas da disciplina? Será que há a pretensão de aproximar cada vez mais as finalidades da disciplina e os seus conteúdos com os fins do Ensino Secundário (formação da personalidade segundo o Artigo 1º do Decreto n.º 20 741 de 18 de Dezembro de 1931) e de toda a educação no geral (formação moral)? O acrescentar conteúdos, como os de «Moral pagã e moral cristã», contra o que seria expectável face ao

⁶⁰⁰ *Ibidem*.

⁶⁰¹ «Pensa o Governo decretar a conveniente reorganização do ensino liceal em bases novas, mas tem necessariamente de estabelecer um período transitório e limitar, no próximo ano lectivo, a sua execução ao primeiro ano dos cursos, pois seria erro manifesto tentar estendê-la de improviso a todo esse ensino.

.....
« À parte *ligeiras correcções de lapsos*, apenas se modificam os referentes ao ensino da física e da química [...]» (sublinhado nosso). Decreto 25 414 de 28 de Maio de 1935. Estava já em preparação a importante Reforma do Ensino Secundário de 1936.

objectivo proclamado na legislação geral de que os programas devem dar garantias de execução, poderá enquadrar-se na mesma preocupação de aproximar a formação que a disciplina propicia às coordenadas mais gerais, agora no que se refere a um ensino nacionalista e cristianizante, como se preconizava no texto da Constituição desse mesmo ano?⁶⁰² O desaparecimento, em Observações, de qualquer referência à «liberdade» como valor do ponto de vista filosófico e que, aliás, nunca mais voltaremos a encontrar, poderá significar, de modo irreversível, o desenvolvimento de uma perspectiva redutora de ensino da disciplina, quer do ponto de vista filosófico quer pedagógico? A disciplina de Filosofia corre o risco de se tornar num elemento de reprodução de um discurso ideológico, máscara e sombra de si própria?

Para Trindade Santos, este programa representa uma «bem nítida regressão»:

«O interesse em restringir o estudo ao estatuído no programa e a acentuação da Psicologia e da Moral, a que o programa de 1930 conferira o grau de Ciências autónomas, retira ao ensino da Filosofia todo o carácter que esta possui como “liberdade de pensamento” (no dizer das Observações de 30), no domínio da especulação.

«É uma bem nítida regressão»⁶⁰³.

⁶⁰² Segundo Nóvoa, a orientação do ensino pela moral cristã é uma das medidas ilustrativas da política educativa do Estado Novo: «A redução da escolaridade obrigatória (1930), a criação dos postos de ensino (1931), a orientação do ensino pela moral cristã (1935) e a simplificação dos programas (1929-1937) são algumas das medidas que ilustram bem a política educativa do Estado Novo. Esta lógica minimalista procura levar a escola ao conjunto da população, sem desencadear novas expectativas sociais e minimizando os efeitos de uma hipotética utilização do capital escolar como factor de mobilidade social.» António Nóvoa, «A educação nacional» in Joel Serrão e A. H. de Oliveira Marques (Dir.), *Nova História de Portugal*, Lisboa, Editorial Presença, 1992, vol. XII, *Portugal e o Estado Novo (1930-1960)*, coord. de Fernando Rosas, p. 479.

Lembramos que, em 1933, o artigo 43.º, §3.º considerava: «O ensino ministrado pelo Estado é independente de qualquer culto religioso, não o devendo, porém hostilizar, e visa, além do revigoração físico e do aperfeiçoamento das faculdades intelectuais, à formação do carácter, do valor profissional e de todas as virtudes cívicas e morais.». A partir de 1935, este parágrafo passa a ter a seguinte redacção: «O ensino ministrado pelo Estado visa, além do revigoração físico e do aperfeiçoamento das faculdades intelectuais, à formação do carácter, do valor profissional e de todas as virtudes morais e cívicas orientadas aquelas pelos princípios da doutrina e moral cristãs, tradicionais no País». A diferença como vemos, é decisiva: o ensino público deixa de ser considerado independente de qualquer culto religioso para passar, pelo contrário, a ser orientado pelos princípios da doutrina e moral cristãs. A Concordata entre o Estado e a Igreja em 1940 regulará este princípio no artigo 21.º como oportunamente referenciámos.

⁶⁰³ Trindade Santos, ob. cit. p. 100.

7. Os programas entre 1929 e 1935: continuidade e ruptura

As orientações metodológicas constantes das Instruções ou Observações, que finalizam o texto dos programas, são determinantes para podermos analisar o modo como a Filosofia se concebe na sua dimensão escolar e para perspectivar a intencionalidade da leccionação. Mais do que a simples análise de conteúdos programáticos abstractamente considerados, é este enquadramento que contribui decisivamente para a definição teórica da orientação da prática lectiva e que permite dar unidade a um conjunto de conteúdos eclecticamente agrupados. Assim, os mesmos conteúdos programáticos podem ser concebidos como objecto de práticas lectivas diferentes, conforme este enquadramento. A concepção de que o professor de Filosofia «deve levar os seus alunos a saber pôr bem uma questão e a discuti-la imparcialmente» admitindo que «é claro que lhe fica a liberdade de deixar transparecer a sua opinião mas sem pretensões a impô-la» (Instruções do Programa de 1929) supõe uma prática lectiva diferente daqueloutra que considera que «toda a teoria a que o programa se não refere deve ser posta de parte» (Observações de 1934 e 1935).

É diferente a concepção de ensino da Filosofia que, face à comum preocupação de não sobrecarregar o ensino com excesso informativo e no âmbito de conteúdos programáticos semelhantes, considera que «o excesso de erudição entorpece e embota a originalidade do espírito, que é preciso proteger e respeitar, porque a filosofia é, acima de tudo, a liberdade de pensamento» (Observações de 1930 e de 1931) e a que, em situação idêntica, considera que «o ensino da filosofia deve ter um carácter muito elementar» (Observações de 1934 e 1935). É a nível da filosofia de ensino, implícita nestas Observações, que é possível detectar o modo como o saber filosófico interpreta as consequências, a nível didáctico e pedagógico, da sua integração no currículo escolar.

No âmbito da análise que fazemos dos Programas e das Observações que os acompanham, notamos diferenças bastante marcadas. É assim que chegamos à conclusão que, a este nível, há uma ruptura em 1934.

Os programas de 1929, 1930 e 1931, lidos através das suas Instruções ou Observações, mantêm, apesar das diferenças:

- 1) Uma dimensão problematizante e crítica do ensino da filosofia.
- 2) A dupla vertente da dimensão formativa (intelectual e moral).
- 3) O reconhecimento do professor como intérprete do programa e não como simples executante.

A liberdade de opinião, em 1929, e a determinação da Filosofia como «liberdade do pensamento», em 1930 e 1931, significam, apesar de tudo, um reduto de abertura pela qual a acção e iniciativa do professor se podem legitimar. Encontramos uma flexibilidade nestes programas que está ausente em 1934 e 1935.

Nos programas de 1934 e de 1935, encontramos uma concepção de ensino da Filosofia que contrasta com as concepções anteriores, apesar das diferenças que entre os programas de 1929 e 1930 se possam registar. Agora, o que encontramos é principalmente:

- 1) A destituição de toda a dimensão problematizante e crítica no ensino da Filosofia.
- 2) A sobrevalorização do carácter formativo da disciplina no sentido moral.
- 3) A desvalorização do professor como elemento activo no processo de ensino, reduzido ao papel de executante cumprindo instruções, mero elemento numa cadeia de reprodução.

As indicações rígidas e taxativas dos programas de 1934 e de 1935, o seu acentuado pendor moralista, o seu apelo à auto-análise como método psicológico e filosófico fazem com que o consideremos como o que mais se aproxima da concepção filosófica e de ensino da Filosofia expressa no preâmbulo da legislação de 1929, Decreto 16 362 de 14 de Janeiro, de Cordeiro Ramos, que analisámos na Secção anterior. Parece terem sido necessários oito anos para que a concepção de Filosofia, e do seu papel no ensino liceal, aí expressas, se revisse no texto programático da disciplina. São complexas e não lineares as relações entre os diversos intervenientes no sistema educativo bem como entre as consequências

previstas e as efectivamente conseguidas. A acção faz intervir elementos de imprevisto que alteram frequentemente o cálculo dos efeitos. No entanto, aquilo a que estamos a assistir a partir de agora é à consistência cada vez maior entre os diferentes aspectos da legislação de ensino e da política educativa e à sua coerência com a política geral.

Os programas da disciplina de 1934 e de 1935 reflectem directamente as indicações gerais que se referem a programas taxativos e, de um modo mais profundo, traduzem, ao nível que é o seu, o regime de endurecimento a que se assistia no controlo da actividade docente. Símbolo do funcionamento do regime é a publicação, a 13 de Maio de 1935, do Decreto-Lei que impõe a aposentação, reforma ou demissão a quem não der garantias de cooperação na realização dos fins superiores do Estado⁶⁰⁴. Doravante, a questão da leccionação da disciplina de Filosofia tem de ter sempre como pressupostos: a existência de formas de pressão sobre os professores, operando de forma continuada, variada e disseminada, a progressiva instauração de um sistema de controlo de toda a actividade política e cultural, a existência de mecanismos efectivos de intervenção repressiva por parte do poder político (como a Censura ou a Polícia política instituídas em 1933⁶⁰⁵).

⁶⁰⁴ Decreto n.º 25 317 de 13 de Maio de 1935. Vd. *supra*, p. 30 e p. 58.

⁶⁰⁵ A censura pelo Decreto-Lei n.º 22 469 de 11 de Abril e a Polícia de Vigilância e Defesa do Estado (PVDE) pelo Decreto-Lei n.º 22 992 de 9 de Agosto, ambos de 1933. Quer uma quer outra sofrerão posteriores regulamentações que não mudam o seu carácter repressivo. Vd. *supra*, p. 65, notas 119 e 120.

Capítulo 4 - Espiritualismo cristão nos Programas de 1936, de 1948 e de 1954 (Período do Estado Novo)

1. O Programa de 1936: a presença oculta da Metafísica

Depois do hiato entre 1905 e 1926, os Programas de 1929 a 1935 retomaram as unidades programáticas estabelecidas para o ensino da Filosofia segundo a tradição do século XIX. O Programa de 1936⁶⁰⁶ parece apresentar uma estruturação diferente, em comparação com os programas anteriores de 1929 a 1935, verificando-se, aparentemente, apenas duas grandes unidades temáticas: a Psicologia e a Lógica, provavelmente em cumprimento do determinado na legislação geral, segundo a qual se considera que: «O ensino autónomo da filosofia será especialmente desenvolvido em relação à psicologia e à lógica [...]»⁶⁰⁷.

No entanto, o programa introduz uma extensa e ambígua unidade intermédia denominada: «A psicologia nas suas relações com alguns problemas filosóficos». Segundo o texto do programa, a redução à Psicologia e à Lógica está alicerçada no pressuposto fundamental de que é a «psicologia a raiz das ciências filosóficas», o que introduz uma referência que permite ultrapassar as limitações temáticas dessas duas unidades.

A importância atribuída ao ensino da Psicologia e a tentativa de fazer dela o ponto de partida para o estudo em Filosofia é um pressuposto do Eclectismo de Victor Cousin⁶⁰⁸ e, no geral, do Espiritualismo. A estruturação dos assuntos segue normalmente a ordem: Psicologia, Lógica, Moral e Metafísica, sendo variável a existência ou o lugar de uma unidade referente à História da Filosofia (que, segundo o eclectismo de Cousin seria indispensável). É esta estruturação

⁶⁰⁶ Decreto-lei n.º 27 085 de 14 de Outubro de 1936. Salvo indicação em contrário, as transcrições feitas neste capítulo são deste decreto.

⁶⁰⁷ Decreto-lei n.º 27 084 de 14 de Outubro de 1936, Art.º 8.º§3.º.

⁶⁰⁸ Lachelier resume deste modo os dois aspectos acerca dos quais V. Cousin nunca mudou de opinião: «a necessidade de começar o estudo da filosofia pela psicologia, e possibilidade de se passar, pela teoria da razão, da psicologia para a metafísica», Lachelier, *Psicologia e Metafísica*, Lisboa, Editorial Inquérito, s/data, p. 13.

fundamental e explícita, que encontramos nos programas da segunda metade do século XIX e nos respectivos compêndios. Portanto, o iniciar do programa com a Psicologia e com o estudo das três vidas (cognitiva, afectiva, activa) não representa qualquer novidade e vem na sequência dos programas do século anterior.

Quanto à Lógica, apesar de a legislação geral a referenciar como um dos campos de estudo da Filosofia, tem um tratamento (ainda) mais sumário do que nos programas anteriores e, no campo da Metodologia, temos apenas:

«Noção e valor do conhecimento científico. Métodos gerais das ciências matemáticas, das ciências da natureza e das ciências do espírito».

Quanto às outras unidades, Moral e Metafísica, de teor mais especulativo, o que acabamos por verificar é que, *não estando explicitamente referenciadas*, acabam por aparecer no programa. É o que vamos mostrar de seguida.

Na Psicologia, no âmbito do subtema «Vida cognitiva», após o estudo das «formas de raciocínio», conclui-se com as seguintes rubricas:

«A verdade. Estados de espírito em relação à verdade. O critério da verdade e da certeza. Breves noções sobre os vários processos ou métodos de se chegar à verdade no estudo das várias ciências. Valor objectivo do conhecimento racional».

Estas rubricas irão aparecer no âmbito da Teoria do Conhecimento no próximo programa da disciplina, de 1948, e apareciam anteriormente, quando era o caso, integradas na Metafísica: é assim que as encontramos nos Programas de 1929, 1930 (de modo muito sumário), de 1931 e em 1934 e 1935 (com uma forma de tratamento muito abreviada). Sendo assim, podemos até notar que a abordagem dos problemas do conhecimento, da «verdade» e da «certeza», têm aqui um tratamento mais desenvolvido do que em qualquer outro programa. No entanto, não é acompanhado de uma maior profundidade na análise dos métodos e procedimentos das ciências, como podemos, inclusivamente, verificar pelos

conteúdos da Lógica-Metodologia, nem se constitui enquanto problema filosófico diferenciado.

A unidade que aparece antes da Lógica denomina-se «A psicologia na sua relação com alguns problemas filosóficos», e é nesta temática, principalmente, que se inserem os temas da Moral e da Metafísica. No entanto, encontramos-los *fora da estruturação filosófica habitual*. Esta unidade começa com «a origem e fundamento da obrigação moral: imanência e transcendência do dever», o que coloca, de imediato, a ligação do problema da Moral com o da Metafísica através exclusivamente do conceito de «dever». A concluir precisamente este parágrafo, encontramos «A unidade da vida psíquica e a alma humana. Sua natureza espiritual e indestrutível», o que interpretamos como um retorno à Psicologia Racional, campo da Metafísica. Pelo meio encontramos: «A moral como ciência. A economia política e a moral. A arte e moral». Comparando com os programas anteriores, notamos uma redução dos conteúdos da Moral e um enquadramento da Moral pela Metafísica. Ao mesmo tempo, encontramos-la subordinada a uma perspectiva mais geral psicologizante de acordo com a ideia de que a Psicologia é a raiz da Filosofia.

A unidade temática denominada «A psicologia nas suas relações com alguns problemas filosóficos» acaba com um parágrafo que se refere a áreas diferenciadas da reflexão filosófica, embora *sem serem alguma vez denominadas enquanto tais*. Referimo-nos:

- 1) À *Ontologia*, quando se lê: «unidade e transcendência da noção de ser»;
- 2) À *Cosmologia*, quando se lê: «Natureza do tempo e do espaço. A constituição íntima da matéria. Características essenciais do ser vivo. Origem da vida e suas espécies»
- 3) À *Teodiceia*, quando se lê: «Deus: a sua existência e natureza. Relações do mundo e do homem com Deus».

As Observações parecem considerar estas questões como «coroamento do estudo analítico realizado sobre a actividade do espírito»:

«As rubricas finais permitirão integrar os conhecimentos adquiridos numa complexidade mais vasta e diferenciada, mostrando-se como da psicologia se conseguem alcançar *outros campos*; pode afirmar-se até que, em muitos casos, a psicologia será o melhor ponto de partida, visto que se parte, afinal, do conhecimento do homem. É uma verdade que, apesar ou talvez por ter sido dita há muito tempo, nunca será demais repetir. Comparando a realidade desta observação aborda-se o estudo de *alguns problemas* de capital importância no campo das ciências filosóficas»⁶⁰⁹.

«Outros campos», «alguns problemas» é a forma vaga de o programa se referir aos problemas fundamentais da Moral e da Metafísica sob a suposta dominância da Psicologia.

O programa de 1936 evidencia uma visão da Filosofia que a reconduz a uma origem psicológica, mas a uma Psicologia que, por sua vez, é parte da vida do espírito. Por isso, a introspecção psicológica pode tornar-se reflexão filosófica e esta metafísica. A redução do programa à Psicologia significa também, por sua vez, a apresentação de uma perspectiva filosófica da Psicologia, como vida da consciência e do espírito, e uma perspectiva da Filosofia (identificada com Metafísica) como actividade reflexiva do espírito.

Parece-nos poder concluir que a Metafísica, embora *nunca seja nomeada nem considerada como tema explícito no programa*, ou sequer referida nas suas observações, é verdadeiramente a perspectiva que o suporta. A ser assim, e comparando com os programas do período imediatamente anterior, este programa acaba por revelar uma linha de continuidade, caracterizando-se por:

- 1) Maior presença da Metafísica.
- 2) Permanência do pressuposto filosófico do Espiritualismo.
- 3) Dominância das intenções formativas de ordem moral.
- 4) Comum preocupação de acessibilidade.

⁶⁰⁹ Decreto n.º 27 085 de 14 de Outubro de 1936, sublinhado nosso.

A consideração expressa da Psicologia como «raiz das ciências filosóficas» (termos do programa), em meados da década de 30 do século XX, levanta-nos algumas interrogações. Não é possível que signifique o simples retomar da perspectiva eclética que tinha sido introduzida em Portugal no ensino da Filosofia em 1844⁶¹⁰. Mais de um século decorrido após a teorização do eclectismo por Victor Cousin, não seria possível esquecer os extraordinários desenvolvimentos que a Psicologia sofreu.

Desde 1879, com a fundação do primeiro laboratório de Psicologia Experimental, em Leipzig, por Wundt, «o homem que estabeleceu definitivamente a autonomia da psicologia experimental»⁶¹¹, que assistimos ao processo, ziguezagueante mas irreversível, de constituição da Psicologia como ciência independente e a um redesenhar do mapa dos saberes. Em 1913, Watson, nos E.U.A., publica o artigo «Psychology as the behaviorist views it», na *Psychological Review*,⁶¹² que define a Psicologia como ciência do comportamento observável, banindo a introspecção e adoptando o método experimental. A consciência, enquanto objecto da Psicologia, é substituída pelo comportamento (*behaviour*) e excluída da sua área de estudo. Embora a Psicologia não se limite, hoje, à circunscrição feita por Watson, é o seu trabalho que definitivamente corta as ligações entre a Psicologia e a Filosofia, estabelecendo o momento da sua ruptura epistemológica e uma nova configuração do mapa dos saberes.

Nas primeiras tentativas de constituição da Psicologia como ciência positiva, o experimentalismo não implicava a rejeição da consciência e permitia até a adopção de um positivismo espiritualista, como foi o de Fechner. No entanto, as portas ficaram abertas para a possibilidade de uma redução do psíquico ao fisiológico, do espiritual ao material. Às perspectivas que entretanto aproximavam a Psicologia da Fisiologia, que tendiam a reduzir o psíquico ao cerebral, que a afastavam cada vez mais da sua proximidade com a Filosofia, através de uma nova conceptualização, e da adopção da metodologia experimental, opõem-se as

⁶¹⁰ O *Cours de Philosophie* de Victor Cousin tinha sido publicado em França em 1928.

⁶¹¹ Reuchlin, *Histoire de la Psychologie*, Paris, P.U.F. 1972, p. 16.

⁶¹² Cf. *Ibidem*, p. 28.

que a consideram na esfera da Filosofia e da Metafísica, continuando a definir-se como a ciência da alma, aprofundando-se pela introspecção. Neste contexto científico e epistemológico, podemos considerar que afirmar que a Psicologia é a raiz da Filosofia representa uma determinada opção filosófica e uma tomada de posição na definição do campo epistemológico da Psicologia. Trata-se principalmente, neste caso, de uma resistência a formas de positivismo considerado reducionista e a quaisquer posições que envolvessem o risco de queda no Materialismo ou de redução do Homem a um organismo ou a um sistema, ainda que superior e sofisticado, ou a uma objectividade sem «eu», sem «alma» ou sem «espírito».

Continuamos sob a esfera de influência da Filosofia espiritualista francesa, se não na vertente eclética de Cousin, na que lhe sucedeu e que encontramos em filósofos como Ravaisson, Lachelier, Boutroux, ou Bergson e Le Roy. Com contribuições diversas, todos se opuseram ao rumo que estava a tomar a Psicologia como ciência positiva:

«O objectivo comum é o de demonstrar que a psicologia não pode constituir-se ao nível da experiência, entendida esta num sentido positivista e materialista, e de precisar que tal experiência acabará por mutilar, por condenar a realidade cujo estudo se propõe fazer»⁶¹³.

Num programa em que a Metafísica se constitui como a linha de leitura coerente dos seus conteúdos e orientação, que significado podemos atribuir à ocultação do termo «Metafísica» e à hipervalorização da Psicologia? Trata-se de não nomear para poder escapar às fortes conotações negativas que o termo ainda manterá, em ligação com a forte crítica positivista dos finais do século XIX e dos princípios do século XX? Ou trata-se de ceder a uma tendência de simplificação e de primado do factor pedagógico (o alegado «interesse» e a «motivação» dos alunos), que a focalização na Psicologia aparenta respeitar? Ou será que a reflexão

⁶¹³ Mueller, *A psicologia contemporânea*, Lisboa, Europa-América, p. 175.

que as matérias do âmbito da Psicologia permitem é a que está mais de acordo com o superior objectivo da formação moral – daí a ênfase posta no seu ensino? Sem ter a pretensão de uma resposta cabal, e admitindo que ela também não se encontre em nenhum destes aspectos tomados isoladamente, procuremos elementos de clarificação.

Quanto à primeira pergunta, e procurando esclarecer o seu sentido, vemos que a Metafísica, depois de ter desaparecido do programa de Filosofia de 1905, de inspiração positivista, e nos programas de todo o período da I República (apesar da abertura do programa de 1919), só retornou no programa de 1929, de forma tímida (reduzida à Teoria do Conhecimento) e com sucessivas oscilações, tanto na extensão como nos conteúdos. Este programa de 1936 – que reúne condições de estabilidade política e de acção educativa para que possa ser efectivamente leccionado –, constitui o primeiro momento, num período de cerca de trinta anos, em que há um *reforço dos temas da Metafísica*, embora diluídos sob a vaga formulação de «alguns problemas derivados da Psicologia». Os temas que agora aparecem obscurecidos reaparecerão no programa claramente estruturado como é o de 1948, em que a Teoria do Conhecimento fará, pela primeira vez, a sua aparição como tema diferenciado e em que a Metafísica integra, como suas naturais divisões, a Ontologia, a Cosmologia Racional, a Psicologia Racional e a Teodiceia.

O programa da disciplina de Filosofia, de 1936, apesar das grandes alterações em 1948, marca o início de um período marcado pela estabilidade nos programas de Filosofia e pela consistência e coerência das suas linhas programáticas. Neste sentido, este programa de 1936, do ponto de vista dos seus conteúdos, se bem que não constitua uma ruptura com os anteriores, estabelece uma linha de continuidade mais consistente com o programa que lhe sucederá em 1948. Aliás, consideramos que vai ser o programa de 1948 que lança luz, retrospectivamente, sobre o programa de 1936, como teremos oportunidade de analisar.

Quanto às preocupações relativas à necessidade de simplificar o programa, de o tornar acessível, de suscitar o interesse dos alunos, são um factor que atravessa as suas Observações, na sequência, aliás, do que vinha acontecendo com programas e reformas anteriores. Este programa manifesta evidente preocupação de acessibilidade, logo no primeiro parágrafo das Observações:

«Importa que a psicologia seja tratada como ciência que se ocupa de realidades e não como disciplina em que se ministram *noções dificilmente inteligíveis*, que o professor obriga a fixar».

«Por isso devem ser *muito simples as matérias iniciais e sem desenvolvimento descabido* as questões sobre métodos e teorias psicológicas [...]»⁶¹⁴.

A preocupação de «simplicidade», que aqui se expressa através do receio de um «desenvolvimento descabido», atravessa todo o texto das Observações. Em articulação com a *simplicidade* do ensino, encontramos também o carácter *taxativo*. Em relação à Psicologia diz-se:

«O programa de psicologia, embora sintético, é *taxativo*. Nenhum outro assunto, além do visado em cada uma das suas rubricas, deve ser versado»⁶¹⁵.

Assentando o estudo da Psicologia na introspecção:

«Não será difícil mostrar aos educandos que o que vão estudar é *qualquer coisa que existe*, que *lhes é inerente* e de possível compreensão»⁶¹⁶.

A opção pela psychologização da Filosofia e, por sua vez, a sua radicação numa determinada concepção de Psicologia, responderá certamente à necessidade e exigência de estruturação de um programa que esteja de acordo com o determinado na legislação de 1935, pelo Decreto 25 414, de 28 de Maio, que

⁶¹⁴ Decreto n.º 27 085 de 14 de Outubro de 1936, sublinhado nosso.

⁶¹⁵ *Ibidem*.

⁶¹⁶ *Ibidem*, sublinhado nosso.

considera que a «ordem lógica dos assuntos» deve ser substituída pela «ordem psicológica» de aprendizagem, em função das «capacidades aperceptivas e interesses dos estudantes». Poderemos ver aqui, certamente, uma das razões para a tão grande importância da Psicologia no programa de Filosofia. Nas Observações ao próximo programa, em 1948, encontraremos, de algum modo, a corroboração da nossa posição, quando nestas se faz a seguinte referência ao programa de 1936:

«De uma maneira geral presidira a ele o propósito de circunscrever, tanto quanto possível, a filosofia à psicologia. *De facto, a psicologia desperta facilmente a curiosidade e a atenção dos alunos*, pois que, afinal de contas, em muitos dos seus capítulos é apenas o aprofundamento e a clarificação daquilo que cada um em si próprio observou, sem medir todavia a extensão e o significado. Não se pode, porém, torcer a realidade do problema, reduzindo-o simplesmente a um plano de conveniência pedagógica. Não nos parece que haja conveniência em forçar todo o programa a subordinar-se à psicologia»⁶¹⁷.

Quanto ao facto de serem as matérias de Psicologia as que mais se prestam para contribuir para a formação moral do aluno, objectivo expresso de toda a educação, notamos que as Observações que acompanham o programa não são muito explícitas quanto às finalidades da disciplina. Revelam-se bastante pragmáticas e taxativas no que diz respeito a indicações de leccionação. Parece, aliás, ser esse o propósito fundamental. A estabilidade de que goza a disciplina, o facto de as observações de programas anteriores serem a este respeito bastante claras, as exigências a nível educativo enunciadas na legislação geral, tanto em referência aos programas como principalmente à acção dos professores e ao papel da escola, teriam dispensado maior elaboração? Na verdade, só encontramos uma referência suficientemente clara, e em relação directa com a leccionação, quanto às virtudes formativas da disciplina e ao seu propósito moralista. Na sequência de esclarecimentos acerca de «processos de trabalho que devem pôr-se em prática na

⁶¹⁷ Decreto n.º 37 112 de 22 de Outubro de 1948, sublinhado nosso.

aula de filosofia», que começam por determinar novamente⁶¹⁸ que «sob nenhum pretexto o curso será ditado», considera-se a dado passo:

«A prática deste ensino deve ainda permitir que o aluno descubra ou o professor aponte o valor imediato dos conhecimentos que vão sendo adquiridos; o estudo de muitos fenómenos psíquicos não deve fornecer só um puro conhecimento, mas também uma *reflexão moral*: a imaginação, os sentimentos e paixões, os hábitos, a vontade, prestam-se, entre outros, à consecução desta finalidade. *O aluno aprenderá assim a conhecer-se, e por isso mesmo a valorizar-se e melhorar-se*»⁶¹⁹.

A disciplina parece contribuir para a formação moral do aluno, para a «formação do carácter e da vontade» por via principalmente da Psicologia: da introspecção ao autoconhecimento e, deste, ao aperfeiçoamento moral.

1.1. Filosofia: um ensino elementar?

Esperar-se-ia que a Filosofia, devendo ser «ministrada em conjugação com a matéria das outras disciplinas»⁶²⁰ e considerada como «síntese dos conhecimentos»⁶²¹, evidenciasse maior número de conteúdos informativos, nomeadamente relativos às questões do «Método» e «procedimentos científicos». Vimos que isso não acontece. Também uma atitude de insuficiente valorização do conhecimento científico pode ser considerada uma das características do Espiritualismo eclético do século XIX (que era, também por isso, alvo de críticas). Este programa parece não inverter esta tendência. Por outro lado, também a tendência humanista deste plano de estudos favorece a tradição de um ensino liceal ligado ao desenvolvimento de competências retóricas e literárias, para as quais a disciplina de Filosofia contribui, em detrimento de um ensino científico e experimental. Nesta sequência, é compreensível a evidente *redução na*

⁶¹⁸ Cf. Observações aos programas de 1930 e de 1931. Vd. supra, p. 304.

⁶¹⁹ Decreto-lei n.º 27 085 de 14 de Outubro de 1936 (sublinhado nosso).

⁶²⁰ Decreto-lei n.º 27 084 de 14 de Outubro de 1936, Art.º 8.º §3.º.

⁶²¹ *Idem*, texto preambular.

abordagem que o programa faz ao conhecimento científico, comparando inclusivamente com o que propunha o programa o último programa do século XIX, de 1895. A título de exemplo, referimos que o programa de 1895, de Jaime Moniz, após a referência aos métodos das Ciências Físicas e das Ciências Naturais e à sua explicitação incluía:

«Fundamento da indução. Valor lógico da indução. Regras da hipótese. Utilidade da hipótese científica. Da dedução nas ciências físicas»⁶²².

Difícilmente se poderá admitir que estes aspectos estejam, no Programa de 1936, integrados em:

«Noção e valor do conhecimento científico. Métodos gerais das ciências matemáticas, das ciências da natureza e das ciências do espírito»⁶²³.

As indicações, nas Observações, de que «o estudo da lógica formal e da metodologia *deve limitar-se exactamente às rubricas do programa*, evitando-se, por isso, quaisquer ampliações que possam impedir a formação de ideias claras e precisas no espírito dos alunos», esclarecem a abordagem que se pretendia fazer relativamente ao conhecimento científico. Estes aspectos são concordantes com a desvalorização da formação científica constante em toda esta reforma e com o objectivo nebuloso de prover a uma «cultura geral». O destino do ensino da Filosofia não parece, deste modo, poder ser separado do destino do ensino das Ciências.

O programa de 1936, nas Observações, refere que «o programa de psicologia, embora sintético, é taxativo» o que, por um lado, esclarece os intentos do programa em obediência à legislação geral, que determina o carácter taxativo dos programas e, por outro, pretende circunscrever, de imediato, a actividade lectiva ao ensino dos conteúdos expressos na letra do programa. No geral, o que

⁶²² Decreto de 14 de Setembro de 1895 (Diário de Governo n.º 208 de 16 de Setembro de 1895).

⁶²³ Decreto-lei n.º 27 085 de 14 de Outubro de 1936.

vemos é que o programa se concebe de uma forma rígida e na presunção da sua exequibilidade mediante a circunscrição, tão apertada e limitada quanto possível, dos seus conteúdos. Como consequência, o ensino só pode ser concebido sob forma doutrinária e necessariamente elementar.

Para Trindade Santos, este programa, nas «esteiras dos anteriores, continua [...] a procurar limitar o estudo das disciplinas filosóficas, focando a Psicologia e a Lógica, em prejuízo das disciplinas especulativas»⁶²⁴. Nesse caso, estaríamos a assistir a um processo de simplificação e elementarização que comprometeria a dimensão interrogativa e problematizadora do seu ensino. O programa de 1936 fecharia, assim, o processo titubeante que encontramos em 1929, 1930 e 1931, e confirmaria a perspectiva dos programas de 1934 e de 1935 de um ensino declaradamente elementar.

2. O programa de 1948

O Decreto n.º 37 112, de 22 de Outubro de 1948, promulga novos programas para o ensino liceal, na sequência da Reforma do Ensino Secundário do ano anterior, Decreto n.º 36 507, de 17 de Setembro de 1947, que confirma o movimento de valorização curricular da disciplina de Filosofia.

O programa da disciplina de Filosofia de 1948 apresenta, numa primeira aproximação e em comparação com os programas que o antecedem neste período, superior estruturação temática e um maior número de temas, rubricas e conteúdos. Quer de um ponto de vista formal quer quanto à riqueza informativa, parece representar uma evolução positiva. Será neste sentido, cremos, que vai o comentário de Trindade Santos, ao considerá-lo «altamente inovador e em franco progresso sobre qualquer dos seus antecessores»⁶²⁵. Deste modo, interrompe-se a

⁶²⁴ Trindade Santos, ob. cit. p. 100.

⁶²⁵ Este comentário não deve ser confundido com qualquer atitude de defesa deste programa. Trindade Santos refere-se exclusivamente à comparação com os programas anteriores. A linguagem que utiliza para se referir ao Programa que, nas suas linhas fundamentais era o que se encontrava ainda em vigor à data da organização da sua obra (em 1972), não deixa margem a equívocos quanto à sua posição: «Se, lido hoje, o programa de 1948 tem a aparência de um aborto que a morte se esqueceu de levar, na sequência dos

tendência para a elementarização do ensino da Filosofia, presente em alguns programas anteriores (1926, 1934, 1935, 1936) com a consequente diminuição de conteúdos informativos e da vertente especulativa e problemática, em favor de um certo pragmatismo pedagógico que a valorização da Psicologia representa. No entanto, um aumento de temas e de conteúdos informativos não implica necessariamente uma nova concepção de ensino da Filosofia ou uma alteração de pressupostos filosóficos.

Neste programa reaparecem as grandes divisões da Filosofia numa ordem e classificação com alguma semelhança à do Programa de 1895. Assim, temos um capítulo que podemos considerar introdutório seguido de seis unidades temáticas: Psicologia, Lógica, Teoria do Conhecimento, Ética, Estética e Metafísica⁶²⁶. *A Teoria do Conhecimento aparece pela primeira vez como corpo de conhecimentos constituindo-se em capítulo específico: completamente separada tanto da Metafísica, como da Psicologia, áreas a que aparecia ligada em programas anteriores.*

Desapareceu a circunscrição dos estudos filosóficos à Lógica e à Psicologia, que a legislação de 1936 considerava de modo expresso, e reaparecem os grandes temas da reflexão filosófica. O programa fecha com o tema da Metafísica que culmina, por sua vez, com o estudo da Teodiceia.

Sob o ponto de vista pedagógico e didáctico, este programa não introduz elementos inovadores e constitui até, um retrocesso, quer em relação ao último programa do século XIX (1895), quer em relação aos programas da I República (de 1918 e de 1919). A julgar pelas Observações⁶²⁷, nele estão ausentes aspectos de fundamentação pedagógica e didáctica que conferem, independentemente da sua orientação filosófica, consistência a um programa.

programas anteriores, revela-se altamente inovador e em franco progresso sobre qualquer um dos seus antecessores. [...] abre de novo ao ensino das disciplinas filosóficas perdendo o carácter anti-especulativo dos seus predecessores». Trindade Santos, ob. cit. p. 101.

⁶²⁶ Cf. Decreto-lei n.º 37 112, de 22 de Outubro de 1948. Salvo indicação em contrário, as transcrições feitas neste capítulo são deste decreto.

⁶²⁷ Vd. Quadro

2.1. Psicologia

A unidade temática denominada Psicologia ocupa todo o 6º ano, com 4 horas lectivas por semana. As outras unidades, Lógica, Estética, Ética e Metafísica ocupam o 7.º ano. Por esta distribuição se pode de imediato aferir a importância que a Psicologia continua a ter no programa da disciplina de Filosofia, embora seja considerada como «introdução ao programa», esse sim de Filosofia, que será leccionado no 7.º ano. As razões de ordem pedagógica e didáctica continuam a ser dominantes para esta opção, pois, «de facto, a psicologia desperta facilmente a curiosidade e a atenção dos alunos», como se diz nas Observações, no âmbito de um comentário ao programa anterior. O seu enquadramento no programa de Filosofia é o de se constituir «apenas» como uma introdução no programa. O que parece dominar é uma concepção da Psicologia como subsidiária da Filosofia, quer numa perspectiva pedagógica, quer numa perspectiva filosófica. A Psicologia, como ciência e como saber, está subordinada à Filosofia, não só em função de uma concepção de Filosofia como ciência superior e de coroamento, como de uma visão filosófica da Psicologia. É a perspectiva filosófica que lança luz sobre os problemas psicológicos. Não se trata de uma opção por uma abordagem filosófica dos problemas da Psicologia, como poderíamos considerar, por exemplo, uma abordagem fenomenológica, mas de uma integração dos problemas da Psicologia na visão filosófica tradicional. A Psicologia continua a determinar-se através do estudo das três vidas, intelectual, afectiva e activa, numa concepção herdeira da divisão das faculdades de tradição antiga aristotélico-tomista e da tradição mais recente da filosofia ecléctica. Apresentamos em quadro comparativo os conteúdos dos programas de 1936 e de 1948, para uma melhor análise e acompanhamento (Quadro 6):

Quadro 6: Programas de 1936 e de 1948 — Introdução, Psicologia e Metafísica

<p>Programa de 1936 (Decreto-lei n.º 27 085, de 14 de Outubro de 1936)</p>	<p>Programa de 1948 (Decreto n.º 37 112, de 22 de Outubro 1948)</p>
<p style="text-align: center;">Filosofia</p> <p>A filosofia como ciência que se preocupa com as exigências mais profundas da razão humana. Objecto da filosofia e suas relações com as demais ciências. A psicologia como raiz das ciências filosóficas. Objecto da psicologia. Fenómenos psíquicos e fenómenos fisiológicos. A psicologia como ciência positiva. Noção de consciência. O problema do subconsciente e do inconsciente. Métodos em psicologia: observação e experiência; emprego e valor da introspecção e da extrospecção. Classificação dos factos de consciência; fundamento, valor, características gerais de cada grupo. A unidade da vida psíquica: a personalidade; o temperamento e o carácter. A atenção: aspectos gerais; formas; natureza da atenção.</p> <p><i>Vida cognitiva:</i></p> <p>Sensações; atributos, classificação; as sensações e os órgãos dos sentidos; o conhecimento sensorial. Percepção: externa e interna. As imagens. Associação de ideias: formas, leis. Memória: operações. Imaginação criadora; formas de imaginação. Ideia e sua natureza. Distinção entre ideia e imagem. Inteligência, ideia e suas espécies. Origem e valor objectivo das ideias. Abstracção e generalização. Os primeiros princípios. O juízo. Raciocínio: características; formas de</p>	<p style="text-align: center;">Filosofia 6º ano</p> <p>Ciência e filosofia: o conhecimento empírico, científico e filosófico. As grandes divisões da filosofia.</p> <p style="text-align: center;">Psicologia</p> <p>A Psicologia: objecto e método. A análise interior. Referência aos dados actuais da observação em psicologia: introspecção e extrospecção.</p> <p><i>O fisiológico e o psíquico.</i> — Referência breve e esquemática ao sistema nervoso, para evidenciar a mútua dependência dos fenómenos fisiológicos e psíquicos. As consequências da secreção endócrina. A influência da idade e do sexo.</p> <p>O factor social: a influência da profissão, do ambiente e da época; o indivíduo e a sociedade: a psicologia colectiva.</p> <p><i>Os fenómenos psíquicos.</i> — A corrente da consciência: selecção e síntese. A consciência espontânea e reflexiva. Graus de consciência; importância de cada um deles. A atenção, característica fundamental da vida consciente.</p> <p><i>Vida psíquica.</i> — Intelectual, afectiva e activa. Multiplicidade e unidade.</p> <p><i>Vida intelectual.</i> — As sensações e os sentidos. A imagem. A percepção externa como síntese mental. A sua modificação em função da experiência. Os erros de percepção, ilusões e alucinações. Associação: importância da associação na vida psíquica. A memória e as suas operações. Tipos de memória. A imaginação criadora: a criação artística e a invenção científica. A abstracção e a generalização. Intuição e raciocínio (o espírito de finura e o espírito geométrico). A ideia, o juízo e o raciocínio: sua génese. A razão como unificação do espírito. Tipos</p>

<p>raciocínio. A verdade. Estados de espírito em relação à verdade. O critério da verdade e da certeza. Breves noções sobre os vários processos ou métodos de se chegar à verdade no estudo das várias ciências. Valor objectivo do conhecimento racional.</p> <p><i>Vida afectiva:</i> O prazer e a dor. Tendências: classificação, análise de algumas tendências. Emoções: sua natureza. As paixões. O valor da afectividade. Relações entre a vida afectiva e a vida intelectual.</p> <p><i>Vida activa:</i> Actividade espontânea e actividade deliberada. Instinto; diferenças entre o instinto e a actividade inteligente. Hábito: aquisição; efeitos. Vontade: descrição do acto voluntário; o elemento voluntário da vida psíquica. A liberdade humana: sua demonstração.</p> <p><i>A psicologia nas suas relações com alguns</i></p>	<p>intelectuais: a inteligência específica e a geral. A linguagem e o pensamento; sinais emotivos e sensoriais. O desenho e a escrita. A ideia e a palavra. O valor simbólico da palavra. As suas vantagens e inconvenientes.</p> <p><i>Vida afectiva.</i> — O agradável e o desagradável; o prazer e dor. As tendências: as tendências individuais, sociais e ideais. O indivíduo e a multiplicidade das tendências. As tendências e a personalidade; recalçamento e sublimação das tendências. A génese das paixões. A importância do aspecto afectivo na vida do espírito.</p> <p><i>Vida activa.</i> — Actividade espontânea e os reflexos. O instinto e suas características. O hábito. A vontade como actividade plenamente consciente e como instrumento de unificação psíquica. Análise do acto voluntário. O poder de iniciativa e de inibição. A abulia e a impulsividade. A vontade e o carácter. A vontade e a personalidade.</p> <p>O VALOR PRÁTICO DA PSICOLOGIA:</p> <p>No conhecimento e aperfeiçoamento do indivíduo:</p> <p><i>A personalidade como ideal de emancipação progressiva.</i> — Autoconhecimento; autodomínio; autodirecção. As condições imprescindíveis para a formação e desenvolvimento da personalidade.</p> <p><i>A vida interior.</i> — Vantagens e dificuldades da auto-análise; reflexão e acção. Vantagens e inconvenientes do hábito. O prazer e a dor como estimulantes da acção. O valor moral do sofrimento. O valor da paixão.</p> <p>No aperfeiçoamento das relações sociais:</p> <p>A atitude para com os outros: a consciência da própria relatividade.</p> <p>A sua importância:</p> <p>1) Na escolha da profissão: a selecção e orientação profissional; 2) Na escola;</p>
--	---

<p><i>problemas filosóficos:</i></p> <p>Unidade e transcendência da noção de ser. Natureza do tempo e do espaço. A constituição íntima da matéria. Características essenciais do ser vivo. Origem da vida e suas espécies. Deus: a sua existência e natureza. Relações do mundo e do homem com Deus.*</p> <p>*no âmbito do tema da Psicologia, a terminar o último capítulo: A psicologia nas suas relações com alguns problemas filosóficos e imediatamente antes da Lógica.</p>	<p>3) Na jurisprudência; 4) Na medicina; 5) Na publicidade.</p> <hr/> <p style="text-align: center;">Metafísica *</p> <p>Objecto. Divisão da metafísica. <i>Ontologia</i>: o ser. <i>Cosmologia racional</i>: o espaço e o tempo segundo o senso comum; concepções modernas sobre o espaço e o tempo. A matéria. A vida. Caracteres do ser vivo. <i>Psicologia racional</i>: materialismo e espiritualismo; o composto humano; natureza e imortalidade da alma. <i>Teodiceia</i>: panteísmo; teísmo; existência de Deus; natureza de Deus; relações do Mundo e do homem com Deus. * último tema a ser tratado no programa</p>
---	--

A classificação da «vida psíquica» num esquema tripartido remete para capacidades operativas distintas. Estas capacidades devem ser vistas numa perspectiva meramente funcional e nominalista, ou são consideradas existentes, distintas entre si e igualmente distintas de um princípio vital segundo uma perspectiva realista e metafísica? A concepção geral do Programa e o reaparecimento da Psicologia Racional na última unidade do programa orientam-nos para esta última posição. As vidas intelectual, afectiva e activa unificadas psiquicamente no Eu corresponderão a faculdades da alma, cuja essência e natureza se abordará na Psicologia Racional.

A Psicologia, como matéria de ensino, continua a não ultrapassar o seu estatuto histórico de filha da Filosofia, que lhe traça a orientação. A Filosofia auto-representa-se como Antropologia fundamental: o território do «humano» pertence desde sempre à Filosofia e todos os saberes que o possam ter como objecto dever-se-ão subordinar à sua visão valorativa e integradora. É assim que «O valor Prático da Psicologia», o tema que fecha o programa de 6º ano, acaba por ser o coroar de uma visão que reconduz a Psicologia ao seu lugar como saber do Homem e para o Homem, e ao qual só à Filosofia cabe determinar os limites epistémicos e o valor ético.

«No valor prático da Psicologia» encontramos o papel que esta pode ter «no conhecimento e aperfeiçoamento do indivíduo» ou «no aperfeiçoamento das relações sociais». A Psicologia coloca-se ao serviço do «autoconhecimento», no âmbito do processo de desenvolvimento da personalidade, do aprofundamento da vida interior, onde encontraremos o reconhecimento do «valor moral do sofrimento». A finalidade fundamental do estudo da Psicologia é, deste modo, superiormente definida pela Filosofia, obedecendo a uma finalidade formativa. Esse estudo é teoricamente reduzido a um «aprofundamento e clarificação daquilo que cada um em si próprio observou, sem medir todavia a extensão e o significado». Isto não obsta a que o Programa inclua, no âmbito do «aperfeiçoamento das relações sociais», áreas de desenvolvimento recente, como o da Psicologia Aplicada. Faz-se referência expressa à sua importância, por exemplo, «na publicidade» e na «escolha da profissão». A área da Psicologia Aplicada, no ramo da Psicometria e da Orientação Profissional tinha, aliás, significativa expressão em Portugal, através da actividade do Instituto de Orientação Profissional⁶²⁸.

No «Valor prático da Psicologia», a expressão «valor prático» deverá ser interpretada com um duplo sentido: ter «valor prático» significa ter valor *pragmático* e significa também ter valor *moral*. A quantidade de conteúdos que se incluem neste último sentido é claramente superior aos que se incluem no primeiro, e a preferência pelo emprego da expressão «Valor prático da Psicologia», em vez do termo cientificamente mais ajustado de «Psicologia Aplicada», revela uma opção de ensino: a valoração da dimensão formativa moral e o enquadramento filosófico dos temas da Psicologia.

⁶²⁸ O Instituto de Orientação Profissional foi fundado em 1925 e teve como primeiro director Faria de Vasconcelos, nome de referência no Movimento da Educação Nova e da Pedagogia Científica. O Instituto de Orientação Profissional «inicialmente, tinha objectivos circunscritos ao diagnóstico de aptidões, selecção da população escolar das instituições da Assistência, investigações científicas relativas às aptidões profissionais, mas pouco tempo depois ampliou a sua capacidade de acção ao conhecimento e racionalização do mercado de trabalho e das condições de vida dos trabalhadores, valorização das aptidões profissionais, introdução de novas técnicas de organização científica do trabalho, selecção e orientação profissionais, etc.» João Barroso, *Os Liceus, Organização Pedagógica e Administração (1836-1960)*, vol. I, p. 469.

Em 1948, a visão que se pretende apresentar da Psicologia continua a ser a de «uma reflexão científica sobre a introspecção comum»:

«Exemplos da literatura nacional, poesia, romance e teatro», «provérbios, que são, em regra, maravilhosas sínteses de observação social» são a base para se chegar «ao que ela fundamentalmente é: uma reflexão científica sobre a introspecção comum»⁶²⁹.

Esta é a orientação fundamental do ensino da Psicologia no liceu, o que revela a intenção de o *limitar* à esfera do psiquismo e da introspecção. O programa de Filosofia circunscreve a Psicologia a uma psicologia da consciência, com as implicações que daí advêm para a consideração do estatuto da Psicologia e das suas relações com a Filosofia. Como psicologia da consciência e do sujeito e sem outro método reconhecido que não o introspectivo, a abordagem psicológica balanceia entre a Literatura, a Moral e a Metafísica. A Literatura é, certamente, uma área de extraordinária riqueza sob o ponto de vista da profundidade introspectiva e de abordagem complexa do carácter e da personalidade humana; no entanto, não se pode confundir, de um ponto de vista epistemológico, Psicologia e Literatura. É este aspecto que não está suficientemente salvaguardado no programa, e que dá lugar a equívocos e ambiguidades.

Em meados do século, a Psicologia ainda se encontrava dispersa por múltiplas abordagens e discussões acerca do seu objecto, sendo manifesta a dificuldade epistemológica da determinação do seu objecto e do seu método. Conceitos como os de «consciência» e de «sujeito» têm de lutar para serem considerados como legítimos no âmbito da ciência psicológica. No entanto, não se trata de uma luta entre os campos da Psicologia e da Filosofia, mas da procura, no próprio campo de constituição da ciência psicológica, das suas metodologias e do seu *corpus* teórico. Nada disto, no entanto, significa dúvidas relativamente à constituição do seu campo; o corte epistemológico com a Filosofia já se tinha consumado. Mesmo para os que não reduziam a Psicologia à metodologia

⁶²⁹ Decreto n.º 37 112 de 17 de Setembro.

experimental das ciências da natureza ou o seu método ao estritamente observável, como a corrente behaviorista, a introspecção era já um método de expressão mínima no âmbito da Psicologia. Por outro lado, estruturar o estudo da Psicologia, mesmo que para efeitos de um programa escolar liceal, segundo o esquema tripartido das três vidas era, já à época, revelador de um desfasamento em relação às suas conquistas e ao seu vocabulário próprio.

No entanto, o modo como era tratada a Psicologia como matéria de ensino escolar não era pacífico entre os professores, como podemos deduzir a partir do relatório da actividade docente de Joel Serrão⁶³⁰, na qualidade de professor auxiliar no Liceu Nacional de Viseu⁶³¹. Acerca da situação do ensino da Psicologia no Liceu, Joel Serrão pronuncia-se com conhecimento de causa. Precisamente no ano lectivo em que a reforma entra em vigor, 1948/1949, lemos:

«No entanto, apesar de ser evidente o rumo experimental da psicologia do nosso tempo [...], continua a ensinar-se psicologia nos Liceus como se esta fecunda revolução na metódica do estudo desta ciência se não tivesse efectivado».

Já no final do relatório, em que se refere as «actividades de Psicologia Aplicada», no âmbito da sua participação em actividades circum-escolares, comenta:

«Pudemos dar início à realização do nosso sonho da psicologia ser ensinada nos Liceus com o espírito científico que ela hoje tem».

No quadro do processo epistemológico, não linear e conflituoso, do desenvolvimento da ciência psicológica, da constituição do seu campo conceptual e metodológico, iniciado nos finais do século XIX e prolongando-se durante as

⁶³⁰Cf. A. H. M. E., *Relatórios de Professores*, 4 /220.

⁶³¹ O Estatuto do Ensino Liceal de 1947, Art.º 184.º estipulava: «1. Todos os professores têm o direito de enviar à Inspeção, por intermédio dos reitores, durante o mês de Agosto de cada ano, um relatório circunstanciado do serviço por eles prestado no ano escolar findo.
2. Para os professores auxiliares e agregados é obrigatória a elaboração e remessa do relatório a que se refere o n.º 1 deste artigo, sob pena de não poder ser classificado de *bom* o serviço prestado»

quatro primeiras décadas do século XX, termos como «alma» e questões relativas à sua «origem» ou «destino» não retornam às discussões, mesmo que estas se situem num campo predominantemente filosófico. Se a questão da relação entre a Psicologia e a Filosofia pode continuar a ser colocada como problema, no entanto, isso não significa falar em retorno da Metafísica ou da Psicologia Racional. Não se encontra justificação, sob um ponto de vista científico ou filosófico, para a manutenção de um quadro conceptual manifestamente em desacordo com a evolução do saber. As dificuldades epistemológicas da Psicologia, as discussões acerca da sua unidade, podem significar dificuldades, mas não justificam o anacronismo dos programas de ensino, muito especialmente os de 1947 e de 1954. O ensino da Psicologia no Liceu permanece sob um enquadramento filosófico na linha do Espiritualismo do princípio do século, sob uma classificação de raiz escolástica e sem a clarificação do seu objecto de estudo e do seu campo epistemológico, que continua a confundir-se com a Lógica, a Gnosilogia, a Ética ou a Metafísica.

A situação do ensino da Psicologia em contexto liceal, que o texto da alteração programática de 1972 considerará manifestamente obsoleto, não se constitui como traço isolado. A situação escolar reflecte, ao seu nível, a situação geral que no País se vivia de falta de incentivo à investigação e, particularmente, de desconfiança relativamente às ciências humanas. Bracinha Vieira, a propósito do desenvolvimento da Psiquiatria em Portugal durante o Fascismo, dá conta de um conjunto de dificuldades que passam, inclusivamente, pelo ensino da cadeira de Psicologia na Faculdade de Medicina, oficializada apenas em 1955 e «atrasada [...] por pressões políticas no sentido de se lhe imprimir uma feição “espiritualista”»⁶³². Depois do extraordinário desenvolvimento da Psicologia em

⁶³² Bracinha Vieira em «A Psiquiatria perante o fascismo: contributo para a compreensão da experiência portuguesa» (in *O Fascismo em Portugal*, Actas do Colóquio, Faculdade de Letras, Março 1980, Lisboa, Editora Regra do Jogo, 1982, p. 443-468) considera: «[...] o fascismo português não se coíbe em tecer valorações — que soam como directriz para os censores — sobre o pensamento psiquiátrico, em pontos de colisão com o ideário sócio-político-religioso do regime. [...] Caricaturando, diríamos: ser constitucionalista, podia subverter pelo desafio ao livre-arbítrio; ser fenomenologista antropológico, subvertia por revelar as inquietações de um destino trágico, separado da providência divina; ser socio-dinâmico implicava por si mesmo subversão política; ser psico-dinâmico representava subversão dos

Portugal durante a I República, na linha do que então se considerava cientificamente mais avançado, os estudos no âmbito da Psicologia e, no geral, das ciências sociais e humanas não acompanham o seu ritmo de desenvolvimento na Europa.

2.2. Lógica, Teoria do Conhecimento e Metodologia

Começamos por apresentar um esquema comparativo destas temáticas nos programas de 1936 e de 1948 (Quadro 7):

Quadro 7: Programas de 1936 e de 1948 — Lógica, Metodologia e Teoria do Conhecimento

<i>Lógica:</i>	7ºAno Lógica
Objecto e divisão da lógica. Lógica do conceito, do juízo e do raciocínio. Suas operações, classificação e formas mais importantes.	Objecto da lógica. Lógica, gramática e psicologia. Divisão da lógica.
Os primeiros princípios. O juízo. Raciocínio: características; formas de raciocínio.*	<i>Lógica formal.</i> — A ideia e o termo; compreensão e extensão da ideia; ideia e definição. Os primeiros princípios. O juízo e a proposição; extensão e compreensão dos termos na proposição; quantidade e qualidade das proposições. O raciocínio ou inferência: dedução e indução; inferências imediatas; inferências mediatas; o silogismo; sua presença implícita no raciocínio humano; fundamento e estrutura do silogismo; exemplificação. Ideia basilar de lógica.
Metodologia geral. Noção e valor do conhecimento científico. Métodos gerais das ciências matemáticas, das ciências da natureza	<i>Metodologia.</i> — Natureza da ciência; espírito científico e espírito filosófico. O

costumes; agir sobre o cérebro, comportava ainda possibilidade de subversão, dada a ousadia de intervir no substracto do espiritual, i.b., sobre a obra de Deus, etc». Após concluir que «todas estas barreiras e balizas impostas ao espaço conceptual e prático da Psiquiatria quase não deixavam lugar a um pensamento coerente e operante, e organizavam uma rede de interditos e manipulações ideológicas, cerrada e complexa», complementa com a seguinte nota de rodapé: «Paralelamente, o Estado Novo vê sempre com reserva o ensino universitário das ciências neuro-psicológicas. [...] Em 1911, Magalhães Lemos é nomeado professor de Neurologia da recém-instituída Faculdade de Medicina do Porto, após a vaga deixada pela transferência de Júlio de Matos para Lisboa como professor de Psiquiatria — quando da fundação republicana das Universidades de Lisboa e Porto. A Júlio de Matos sucede Sobral Cid, e a este Barahona Fernandes. Este último rege cursos livres de Psicologia médica desde 1948, e a cadeira de Psicologia da Faculdade de Medicina de Lisboa desde a sua oficialização, em 1955, atrasada aliás por pressões políticas no sentido de se lhe imprimir uma feição ‘espiritualista’» *Ibidem*, p. 451.

<p>e das ciências do espírito.</p>	<p>problema da classificação de ciências. Métodos gerais; a natureza das ciências e os métodos especiais que requerem. Métodos das ciências matemáticas: origem das matemáticas e carácter abstracto destas ciências; ponto de partida e fundamentos da demonstração; casos de emprego da indução em matemática Ciências da natureza; sua divisão. Métodos das ciências físico-químicas: a observação; a hipótese; a experimentação. Métodos das ciências biológicas: dificuldades da observação e da experiência; emprego da analogia; o tipo; a classificação e os seus fundamentos. Métodos das ciências do espírito: carácter destas ciências; dificuldades do seu estudo quanto à prova e à demonstração. Métodos da psicologia (recapitulação). Métodos da história: materiais que ela utiliza; a crítica histórica e a possibilidade de erro e de incerteza; o facto histórico e o problema da sua importância e significado. Métodos da sociologia: objecto e origens desta ciência; o inquérito; relações entre a história e a sociologia.</p>
* A verdade. Estados de espírito em relação à verdade. O critério da verdade e da certeza. Breves noções sobre os vários processos ou métodos de se chegar à verdade no estudo das várias ciências. Valor objectivo do conhecimento racional. <i>(Conteúdos inseridos no capítulo Vida Cognitiva do primeiro tema, Psicologia).</i>	<p style="text-align: center;">TEORIA DO CONHECIMENTO:</p> <p>O eu pensante e o objecto pensado. As atitudes idealista e realista: a revolução socrática; a ideia platónica e a concepção aristotélica do real; o platonismo de Santo Agostinho e o aristotelismo de S. Tomás; o <i>Cogito</i> de Descartes; a crítica anticartesiana de Locke; o <i>Esse est percipi</i> de Berkeley; o conceito de causalidade em Hume, a experiência e as formas “<i>a priori</i>” de Kant; a lei dos três estados de Comte. O intuicionismo de Bergson. O neotomismo. Os dados actuais.</p> <p>O valor do conhecimento: dogmatismo e cepticismo. O critério da verdade. Ciência e verdade.</p>

O tema da Lógica integra, *pela primeira vez em capítulos distintos*, a Lógica Formal e a Metodologia. Para além deste aspecto de organização dos conteúdos, mais dois são de registar:

1. O conteúdo «Os primeiros princípios» deixa de aparecer no âmbito da Psicologia, como ainda acontecia no último programa de 1936 no capítulo «Vida Cognitiva».

Mantém-se na Psicologia, no capítulo «Vida Intelectual», a referência a «Ideia, juízo, raciocínio», mas numa perspectiva de *génese* e não de caracterização e de formas de raciocínio, como acontecia em 1936 e, no geral, nos programas anteriores.

2. Pela primeira vez aparece a referência à logística em «Ideia basilar de logística».

Este programa revela uma delimitação entre a esfera psicológica e a esfera lógica que, até à data, se mostravam confundidas na abordagem dos processos mentais e, apesar de tímida, uma pretensão de actualização dos conteúdos da Lógica através da introdução dos seus mais recentes desenvolvimentos.

A Metodologia representa, fundamentalmente, uma explicitação e desenvolvimento dos conteúdos que apenas mereciam referência no programa de 1936, mas já sob a designação de «Metodologia geral». O papel da Filosofia é, agora, desde o início clarificado pela distinção entre «espírito científico e espírito filosófico», e mantém-se a classificação fundamental, de inspiração diltheyana, entre ciências matemáticas, ciências da natureza e ciências do espírito.

A Teoria do Conhecimento é o tema que se reveste de maior novidade: *pela primeira vez*, as questões do conhecimento aparecem sob esta designação. Anteriormente, distribuíam-se ou pela Psicologia ou pela Metafísica:

1) Em 1930, encontrámo-las inseridas na Metafísica e reduzidas, tanto uma como outra, a «generalidades sobre a teoria do conhecimento»⁶³³.

2) Em 1931, a única alteração é ter-se acrescentado «o valor da ciência e os critérios de verdade»⁶³⁴.

3) Em 1934 e 1935, por exemplo, o «realismo» ou o «idealismo» apareciam no âmbito da Metafísica⁶³⁵.

4) Em 1936, integram o capítulo «vida cognitiva», do âmbito da Psicologia:

⁶³³ Decreto n.º 18 885 de 27 de Setembro de 1930.

⁶³⁴ Decreto n.º 20 369 de 8 de Outubro de 1931.

⁶³⁵ Decreto n.º 24 526 de 6 de Outubro de 1934 e Decreto n.º 25 414 de 28 de Maio de 1935.

«A verdade. Estados de espírito em relação à verdade. O critério da verdade e da certeza. Breves noções sobre os vários processos ou métodos de se chegar à verdade no estudo das várias ciências. Valor objectivo do conhecimento racional»⁶³⁶.

Pela primeira vez neste período, as questões do conhecimento estão tematicamente organizadas de modo independente⁶³⁷ e incluem referências explícitas a momentos determinados da História da Filosofia e a filósofos, numa sequência temática e histórica⁶³⁸.

A importância atribuída à Teoria do Conhecimento é um dos aspectos mais positivos deste programa. No entanto, levantam-se algumas dificuldades relativas à extensão e orientação das rubricas. Ressalta uma perspectiva historicizante que didacticamente só poderá ser concretizada de forma geral, esquemática e vaga, em tudo contrária ao que deveria ser uma abordagem filosófica. O carácter vago e geral de «dados actuais» – contrastando com a referência expressa ao Neotomismo –, ou de «ciência e verdade», oferece aos manualistas todas as possibilidades de leitura, introduzindo uma falsa nota de contemporaneidade. A «actualidade» é um critério fluido a que só a distância temporal atribui densidade e significado. Que se deve entender por «dados actuais», em 1948? O Neokantismo? O Neopositivismo?

Sobre esta unidade do programa, Trindade Santos, depois de reconhecer que o programa de 1948 «inaugura o estudo da Teoria do Conhecimento em Portugal» comenta:

⁶³⁶ Decreto n.º 27 085 de 14 de Outubro de 1936.

⁶³⁷ Note-se, no entanto, que não aparece ao mesmo nível das outras unidades temáticas. Enquanto todas as unidades do programa aparecem destacadas a negrito, a Teoria do conhecimento aparece apenas em maiúscula na sequência directa da unidade de Lógica. Encontra-se com a mesma diferenciação gráfica de «O valor prático da Psicologia» que surge a terminar a unidade da Psicologia no Programa de 1936. De qualquer modo, consideramos estar face a um destacamento das questões gnosiológicas como tema. (Lembramos que à época não se operava de modo formal e consistente a distinção entre unidades e temas.)

⁶³⁸ Cf. Quadro 7, supra, p. 344-345.

«Fá-lo porém de forma tão abertamente historizante que é lícito interrogarmo-nos sobre se estamos a abordar uma problemática ou a reconhecer traços da sua passagem pela História da Filosofia»⁶³⁹.

E, depois de se referir duramente à abordagem dos manuais, conclui:

«Por outras palavras: a Teoria do Conhecimento, conforme é estudada, articula problemas totalmente oníricos numa estrutura insignificante e, por uma óptica histórico-filosófica, reduz a problemática gnoseológica à contrafacção grosseira do pensamento que pretende analisar»⁶⁴⁰.

Terá sido para obviar a este tipo de crítica, juntamente com a compreensão das dificuldades didácticas que teriam conduzido à alteração desta temática no programa de 1954?

2.3. Ética e Estética: o reaparecimento da «moral cristã» e a visão moralizadora da arte

Comecemos por apresentar um esquema comparativo destas temáticas nos programas de 1936 e de 1948 (Quadro 8):

Quadro 8: Programa de 1936 e de 1948 — Ética e Estética

<p><i>*A psicologia nas suas relações com alguns problemas filosóficos:</i></p> <p>A origem e fundamento da obrigação moral: imanência e transcendência do dever. A moral como ciência. A economia política e a moral. A arte e a moral. A unidade psíquica e a alma humana. Sua natureza espiritual e indestrutível.</p>	<p style="text-align: center;">Ética</p> <p>Objecto e carácter normativo; divisões.</p> <p><i>Moral formal.</i> — A consciência moral e o seu carácter imperativo perante o bem e o mal; imanência e transcendência do dever. A moral científica. A moral cristã. Justiça e caridade. O direito e os seus fundamentos.</p> <p><i>Moral prática.</i> — Moral individual; deveres para com o corpo e deveres para com</p>
---	---

⁶³⁹ Trindade Santos, ob. cit. p. 75.

⁶⁴⁰ *Ibidem*, p. 76.

	<p>o espírito. Moral doméstica; os fins da família e o problema da sua estabilidade; deveres familiares. Deveres profissionais; deveres de cooperação regional, nacional e internacional; deveres e direitos do Estado. Fundamentos morais da política e do direito.</p> <p><i>Economia política.</i> — Objecto e divisões principais; importância da moral na economia; importância da economia na moral; a questão social.</p> <p>Estética</p> <p>O artífice e o artista; arte utilitária e belas-artes, o belo. Arte amoral; arte com finalidade moral.</p>
--	---

Nota: sublinhado nosso

A Ética integra, também pela primeira vez e sob esta designação, as divisões, que aparecem em capítulos, da Moral Formal, Moral Prática e Economia Política.

Constitui um desenvolvimento significativo relativamente ao programa anterior, em que os conteúdos da Ética apareciam integrados sob a designação genérica, não discriminada, de «alguns problemas filosóficos», e inclui um conjunto de novos conteúdos. Estes, no entanto, não podem ser considerados uma inovação, consistindo, antes, numa reintrodução mais sistemática, desenvolvida e organizada, de conteúdos apresentados anteriormente, nomeadamente em 1929 e em 1934-35. De relevar o reaparecimento da «moral cristã» seguida de «Justiça e caridade», esta última uma das virtudes teologais, a par da Fé e da Esperança, segundo a filosofia medieval. A ligação entre a justiça e a caridade, a referência ao direito e aos seus fundamentos, o reaparecimento da «questão social» indiciam uma valorização de temas que podem suscitar uma abordagem consentânea com o pensamento social da Igreja. A Concordata, a estabilidade alcançada pelo regime e a legislação repressiva garantem que a abordagem escolar destes temas não sofra derivas perigosas.

A rubrica da «moral cristã»:

- 1) Aparecia pela primeira vez em 1934 e 1935.
- 2) Deixa de aparecer em 1936.
- 3) Reaparece em 1948 e manter-se-á na reformulação de 1954.

Reaparece também a «questão social» (aparecia em 1929), no âmbito da Economia Política, e reaparece a política subordinada à moral, como acontecia com o programa de 1929.

A Estética constitui-se como uma breve abordagem, consistindo fundamentalmente em duas rubricas:

«O artífice e o artista; arte utilitária e belas-artes, o belo. Arte amoral; arte com finalidade moral».

Num tema abordado de modo tão pouco aprofundado é significativa a sujeição da arte à moral.

O aumento do peso global da Ética, as duas últimas rubricas da Estética, indiciam muito claramente uma selecção de conteúdos e uma sequência didáctica em função de uma finalidade formativa moral e cívica, de acordo com as orientações gerais da política educativa.

2.4. A afirmação da Metafísica

O Programa fecha com o tema da Metafísica, que inclui as seguintes divisões: Ontologia, Cosmologia Racional, Psicologia Racional e Teodiceia.

Neste novo programa, a Metafísica perde a parte da crítica do conhecimento (programas de 1929 a 1935) para a Teoria do Conhecimento e reintegra a Psicologia, a título de Psicologia Racional. A Ontologia, a Cosmologia e a Teodiceia configuram-se em moldes que não contradizem a tradição espiritualista dos programas de finais do século XIX.

Quadro 9: Programas de 1888, 1895 e 1948 — Metafísica

Programa de 1888	Programa de 1895	Programa de 1948
<p>Noções de Metafísica Noções de ser, unidade, causa, substância, força, espaço, tempo, ordem e bem.</p> <p>A existência do mundo exterior; idealismo.</p> <p>A natureza em geral.</p> <p>A matéria, a vida e o espírito.</p> <p>A alma humana.</p> <p>Materialismo e espiritualismo.</p> <p>Deus; concepções filosóficas sobre a existência e atributos divinos.</p> <p>Concepções diversas sobre a Providência e o mal.</p>	<p>Noções de Metafísica Noções de ser, unidade, causa, substância, força, espaço, tempo, ordem e bem.</p> <p>Realidade objectiva do mundo exterior. Idealismo.</p> <p>A natureza em geral.</p> <p>A matéria. A vida. O espírito.</p> <p>A alma humana.</p> <p>Materialismo. Espiritualismo.</p> <p>Deus. Concepções filosóficas sobre a existência e atributos divinos.</p> <p>Concepções acerca da Providência. A respeito do mal. Religião natural.</p>	<p>Metafísica</p> <p>Objecto. Divisão da metafísica. <i>Ontologia</i>: o ser. <i>Cosmologia racional</i>: o espaço e o tempo segundo o senso comum; concepções modernas sobre o espaço e o tempo. A matéria. A vida. Caracteres do ser vivo. <i>Psicologia racional</i>: materialismo e espiritualismo; o composto humano; natureza e imortalidade da alma. <i>Teodiceia</i>: panteísmo; teísmo; existência de deus; natureza de Deus; relações do Mundo e do homem com Deus.</p>

Quadro 10: Programas de 1929 a 1948 — Metafísica

Programa de 1929	Programas de 1930 e de 1931	Programas de 1934 e de 1935	Programa de 1936	Programa de 1948
<p>Considerações gerais sobre a teoria do conhecimento. Os princípios da razão. O valor da ciência. Ideia da verdade. A matéria. A vida</p>	<p>Em 1930: Generalidades sobre a teoria do conhecimento</p> <p>Em 1931: Generalidades sobre a teoria do conhecimento. O valor da ciência e os critérios de verdade.</p>	<p>Redacção idêntica: Noção de metafísica. Breve referência à crítica do conhecimento e aos seguintes sistemas: dogmatismo, cepticismo, idealismo, positivismo e pragmatismo. Breve referência às grandes explicações metafísicas: o panteísmo e o teísmo.</p>	<p>Unidade e transcendência da noção de ser. Natureza do tempo e do espaço. A constituição íntima da matéria. Características essenciais do ser vivo. Origem da vida e suas espécies. Deus: a sua existência e natureza. Relações do mundo e do homem com Deus.</p>	<p>Objecto. Divisão da metafísica. <i>Ontologia</i>: o ser. <i>Cosmologia racional</i>: o espaço e o tempo segundo o senso comum; concepções modernas sobre o espaço e o tempo. A matéria. A vida. Caracteres do ser vivo. <i>Psicologia racional</i>: materialismo e espiritualismo; o composto humano; natureza e imortalidade da alma. <i>Teodiceia</i>: panteísmo; teísmo; existência de deus; natureza de Deus; relações do Mundo e do homem com Deus.</p>

Se, no programa de 1931, a Metafísica incluía apenas uma rubrica e era reduzida ao problema do conhecimento, em 1936, os temas da Metafísica que agora aparecem enunciados e desenvolvidos, apareciam discretamente por via das suas relações com a Psicologia. O programa de 1936 já segue a ordenação das matérias em Ontologia, Cosmologia Racional, Psicologia Racional e Teodiceia, embora, como já analisámos, sem a sua expressa nomeação e sem a sua integração assumida numa temática metafísica, inexistente sob esta designação, como também já referimos. Atendendo a este aspecto, dir-se-á que o programa de 1948 elucida retrospectivamente o programa de 1936 e significa a vitória e a continuidade de uma perspectiva de ensino da Filosofia que apenas aflorava timidamente no programa de 1936.

A Metafísica, após o seu desaparecimento dos programas de Filosofia (de 1905 a 1926, inclusive), após anos de caminhar titubeante (de 1929 a 1936), afirma-se, finalmente, pela primeira vez no século XX, com pujança e sem receio.

A orientação da Psicologia desembocando na Psicologia Racional concretiza a orientação que se previa para o estudo da Filosofia no importante documento legislativo de 1929. A Teodiceia⁶⁴¹, ao terminar com duas rubricas referentes à «natureza de Deus» e à da «relação do Homem com Deus», indica uma orientação de ensino espiritualista. As matérias programáticas da disciplina continuam a seguir uma estruturação que pode ser considerada eclética mas a Teodiceia vinha já sendo substituída nos últimos programas do século XIX por «Noções de Metafísica», numa designação menos equívoca e filosoficamente mais forte. Apenas este programa de 1948, mantendo a temática Metafísica, recupera para ela a Teodiceia e introduz uma sequência de abordagem que, direccionada no sentido da prova da imortalidade da alma (na Psicologia Racional) e da existência

⁶⁴¹ O termo Teodiceia, criado por Leibniz, visto agora através da representação escolar da Filosofia, tem raiz no Eclectismo francês de Cousin: «Em França, este termo serviu, entre 1840 e 1880, e sob influência da escola eclética, para designar uma das quatro partes do curso de filosofia professado nos liceus e colégios (Psicologia, Lógica, Moral, Teodiceia). As questões compreendidas sob este título eram: 'Provas da existência de Deus; principais atributos de Deus; da Providência; refutação das objecções tiradas do mal físico e do mal moral.— Destino do homem; provas da imortalidade da alma; moral religiosa ou deveres respeitantes a Deus'» Lalande, ob. cit. p. 1124. Trata-se da transcrição do Programa francês de 10 de Julho de 1863... A Teodiceia corresponderá à Teologia natural.

de Deus (na Teodiceia), pode ser considerado como tendo, como pressuposto fundamental, uma filosofia de inspiração cristã.

Os estudos filosóficos fecham com a abordagem metafísica que, coroando o saber filosófico, coroam em simultâneo o ciclo de estudos liceais, dotando os alunos de um conjunto de conhecimentos valorativamente integrados. A disciplina de Filosofia continua a desempenhar o seu papel fundamental de disciplina de unidade, sendo disciplina indispensável para o prosseguimento dos estudos superiores, qualquer que seja o Curso. É a única disciplina cujo aproveitamento é obrigatório para o ingresso no ensino superior.

2.5. A questão da «Psicologia» como tema de abertura do Programa: *Psicologia versus Lógica*

Este programa, à semelhança dos programas anteriores, inclui um texto final designado como «Observações», que se constitui como um conjunto de orientações para a leccionação, quer sob um ponto de vista de elucidação de conteúdos e da sua orientação filosófica, quer sob o ponto de vista metodológico e pedagógico-didático. Sob este ponto de vista formal e funcional, coloca-se na senda de todas as Observações constantes de Programas anteriores e não apresenta qualquer evolução: o discurso é contínuo sem capítulos diferenciados. No entanto, do ponto de vista material, dos seus conteúdos e ideias expressas, consideramos que se distingue bastante dos anteriores. Aproxima-se, em extensão, das Observações do Programa de 1931 e do Programa de 1936. Poderemos desde já considerar, ainda que de uma forma geral, que à superior estruturação temática do novo programa corresponderá uma concepção do seu ensino segundo um modelo de maior sistematicidade e à relativa abertura em relação aos procedimentos metodológicos na sala de aula (programas de 1931 e de 1936), sucede-se uma perspectiva mais fechada com dominância expressa dos procedimentos expositivos. Além disso, pela primeira vez neste período, aparece a indicação de

um conjunto de obras de leitura aconselhável, ultrapassando as indicações vagas do programa de 1936⁶⁴².

Quadro 18: Programas de 1936 e de 1948 — Observações (§ 1 e § 2)

Programa de 1936	Programa de 1948
<p>Observações</p> <p>Para iniciar o estudo desta disciplina carece o aluno de conhecer bem a noção de filosofia e o âmbito desta ciência, para com a necessária nitidez poder nêlo delimitar o objecto especial da psicologia. O programa de psicologia, embora sintético, é taxativo. Nenhum outro assunto, além do visado em cada uma das suas rubricas, deve ser versado. Mas, para que seja convenientemente executado, importa que a psicologia seja tratada como ciência que se ocupa de <i>realidades</i> e não como disciplina em que se ministram noções dificilmente inteligíveis, que o professor obriga a fixar.</p> <p>Para isso devem ser muito simples as matérias iniciais e sem desenvolvimento descabido as questões sobre métodos e teorias psicológicas, que é impossível abranger nesta altura do curso: tais assuntos vêm no fim como coroamento do estudo analítico realizado sobre a actividade do espírito. As rubricas finais permitirão integrar os conhecimentos adquiridos numa complexidade mais vasta e diferenciada, mostrando-se como da psicologia se conseguem alcançar outros campos; pode afirmar-se até que, em muitos casos, a psicologia será o melhor ponto de partida, visto que se parte, afinal, do conhecimento do homem. É uma verdade que, apesar ou talvez por ter sido dita há muito tempo, nunca será demais repetir. Comparando a realidade desta observação aborda-se o estudo de alguns problemas de capital importância no campo das ciências filosóficas.</p>	<p>Observações</p> <p>Durou alguns anos o último programa, motivo por que houve oportunidade de conservar nele tudo quanto a experiência revelou de aproveitável e de lhe introduzir algumas modificações: acrescentos, supressões e transferências de matéria.</p> <p>De uma maneira geral presidiu a ele o propósito de circunscrever, tanto quanto possível, a filosofia à psicologia. De facto, a psicologia desperta facilmente a curiosidade e a atenção dos alunos, pois que, afinal de contas, em muitos dos seus capítulos é apenas o aprofundamento e a clarificação daquilo que cada um em si próprio observou, sem medir todavia a extensão e o significado. Não se pode, porém, torcer a realidade do problema, reduzindo-o simplesmente a um plano de conveniência pedagógica. Não nos parece que haja conveniência em forçar todo o programa a subordinar-se à psicologia. Fazemos apenas desta a introdução ao programa, dando-lhe todo o 6º ano, salientando ainda a vantagem que há em recorrer à experiência pessoal dos alunos, partindo dos casos da sua vida quotidiana, da História que eles conhecem, dos exemplos da literatura nacional, poesia, romance e teatro, provavelmente já lidos, dos provérbios, que são, em regra, maravilhosas sínteses de observação social, e daí, evitando muito do estudo esquemático abstracto e distante dos tratados de psicologia, chega-se afinal ao que ela fundamentalmente é: uma reflexão científica sobre a introspecção comum.</p>

⁶⁴² O programa de 1936 refere a importância das «leituras comentadas, quer de textos filosóficos quer de textos literários» não especificando que textos devem ser alvo dessas leituras.

Logo no início das Observações, considera-se que este novo programa apenas consiste na introdução «de algumas modificações» relativamente ao programa anterior, que se precisam como «acrescentos, supressões e transferências de matéria». No entanto, os «acrescentos» de matéria, no âmbito de um aumento considerável da extensão do programa da disciplina, em função da reestruturação do 3º ciclo e do conseqüente aumento da carga lectiva,⁶⁴³ fazem com que consideremos a expressão «algumas modificações», como podendo induzir equivocadamente a uma subavaliação das diferenças entre os dois programas. Os «acrescentos» de matéria, as «supressões» e as «transferências», a sua nova estruturação temática e as novas indicações metodológicas, indicam-nos mudanças em relação à perspectiva do ensino da Filosofia que não devemos menosprezar. Se tínhamos considerado, aquando da nossa análise anterior, a existência de uma linha de continuidade entre os programas de 1936 e de 1948, é altura, agora, de analisar os termos dessa continuidade. Se, no programa de 1936, como assinalámos, os temas da Metafísica e da Teodiceia aparecem discretamente por via das suas relações com a Psicologia, constituem-se agora expressamente como núcleos independentes de reflexão filosófica. Foi por esta razão que considerámos haver entre os dois programas uma linha de continuidade e que a clareza com que estes temas apareciam em 1948 revelaria uma comum orientação de ensino. No entanto, uma análise mais atenta conduz-nos a levantar a hipótese de que o modo como se perspectiva a relação entre as temáticas filosófica e psicológica estabelece uma diferença entre os dois programas quanto ao seu ponto de partida filosófico. Sem menosprezar a Psicologia, torna-se claro que este programa rejeita o que considerámos como o pressuposto psicologista do programa anterior de partir da «Psicologia como a raiz dos problemas filosóficos» (se bem que enunciado no programa apenas em termos de mero conteúdo). Tal como a presença desta rubrica não pode ser tomada como um mero conteúdo, a sua ausência não pode ser considerada uma simples supressão irrelevante. Na

⁶⁴³ 3º Ciclo de dois anos em vez de um e quatro horas lectivas semanais da disciplina de Filosofia durante dois anos contra quatro horas semanais durante um ano na Reforma anterior.

verdade, não estamos ao nível de simples conteúdos, mas de pressupostos filosóficos diferentes, relativamente aos quais a Filosofia diverge enquanto saber e ciência. A supressão deste conteúdo nos termos deste novo programa é decisiva sob uma perspectiva estritamente filosófica e do saber filosófico ensinável: *o ponto de partida da reflexão filosófica não é a subjectividade*. Na mesma linha, interpretamos a supressão da rubrica «A psicologia nas suas relações com alguns problemas filosóficos» e a transferência dos conteúdos que nela estavam incluídos para os novos temas da Ética e da Metafísica.

A concepção de Filosofia que subjaz a este programa diverge da concepção psicologista do programa anterior. No entanto, se esta diferença deve ser considerada importante sob o ponto de vista da orientação filosófica e dos pressupostos filosóficos subjacentes, sob um ponto de vista educacional e pedagógico-didáctico, tal importância atenua-se. A subjectividade e a reflexão do sujeito sobre si continuarão a ser o melhor ponto de partida para ensinar/ aprender Filosofia e, por isso, a Psicologia, concebida como Psicologia da consciência, continua a ocupar um lugar relevante no âmbito da disciplina de Filosofia. Nesta medida, a continuidade do lugar e do peso da Psicologia, a par da continuidade da Metafísica fazem com que as divergências conceptuais se relativizem, face à dominância de uma comum perspectiva de ensino da Filosofia no Liceu.

Para os autores deste novo programa que, no texto manifesto, não se pretendem demarcar radicalmente em relação ao programa anterior, como pode ser lida a opção do programa de 1936? Representaria apenas a sujeição a «um plano de conveniência pedagógica», sem qualquer implicação de um ponto de vista estritamente filosófico? Ou estas implicações, independentemente de terem sido ou não equacionadas, serão relativamente pouco importantes num programa de ensino de nível secundário? Em qualquer circunstância, parece-nos claro que este novo programa é mais consistente e coerente nas suas linhas programáticas. O seu autor está ciente das implicações filosóficas de fazer da Psicologia a raiz da Filosofia e pretende estabelecer uma demarcação a este nível.

A concepção de Filosofia que subjaz a este programa de 1948 diverge da do programa anterior e do seu «propósito de circunscrever, tanto quanto possível, a filosofia à psicologia». Se esta «circunscrição» e sujeição não trará prejuízos de maior para o ensino, tal não obsta a que deva ser rejeitada em termos doutrinários. Por muito importante que a dimensão pedagógica e didáctica possa ser quando se organiza um programa escolar de Filosofia, ela não deverá, no entanto, representar um ponto de vista no ensino que se desvie do que constitui a natureza da Filosofia. As questões de ordem didáctica e pedagógica não se sobrepõem às razões de ordem filosófica. Por isso, não só se afirma não haver «conveniência em *forçar* todo o programa a subordinar-se à Psicologia», como se considera não se poder «*torcer* a realidade do problema»⁶⁴⁴. O programa de 1936 teria levado a preocupação pedagógica a ponto de correr o risco de desvirtuar o sentido da própria actividade filosófica. Independentemente das cedências ao facto de se constituir como disciplina escolar de nível secundário, dirigida a um grupo específico de alunos, a Filosofia não pode comprometer a sua própria identidade como ciência, *corpus* organizado de saber que visa a verdade. É naquela expressão aparentemente simples e utilizada *en passant* que encontramos a referência fundamental a partir da qual sustentamos a ideia de que *este programa representa uma viragem de um ponto de vista dos pressupostos filosóficos do programa*. Estabelece uma linha clara de demarcação teórica com qualquer perspectiva psicologista ecléctica⁶⁴⁵ que faça da Psicologia a base e o ponto de partida radical da reflexão filosófica, e abre um novo período, cuja longevidade marcará a Filosofia no Ensino Secundário durante mais de vinte anos.

Será que a manutenção da importância dada à Psicologia, bem como a sua leccionação antes de qualquer outra temática, teria sido uma cedência a uma estruturação que, independentemente da sua origem no Eclectismo de Cousin, já se poderia considerar uma tradição no ensino, que apresentava, aliás, virtualidades

⁶⁴⁴ Decreto n.º 37112 de 17 de Setembro de 1948 (subinhabido nosso).

⁶⁴⁵ Tendo tido entrada oficial nos programas da disciplina em 1844, o eclectismo espiritualista dominou o ensino da Filosofia no século XIX e não deixou entretanto de exercer a sua influência mesmo que de forma implícita e não nomeada. O eclectismo pode ser considerado uma forma de psicologismo.

pedagógicas reconhecíveis? Como diz o autor do programa: «De facto, a psicologia desperta facilmente a curiosidade e a atenção dos alunos»⁶⁴⁶.

Trata-se apenas de uma questão psicopedagógica, da ordem da motivação dos alunos, ou a questão é mais funda e refere-se ao reconhecimento da existência de uma ordem de exposição e de aprendizagem distinta da ordem do sistema ou da ordem do real? Partir do espírito para as coisas, como fez Descartes na ordem das razões, pode ser um percurso justificável de um ponto de vista pedagógico-didáctico, sem representar um compromisso com uma origem subjectiva do conhecimento. Deusdado, filósofo tomista e pedagogo do século XIX, ao abordar este problema, reconhecia que a exposição de carácter pedagógico tem vantagem em começar pela Psicologia e prosseguir a exposição didáctica a partir daí:

«Neste ponto nós somos cartesianos e entendemos dever começar-se pela psicologia, visto ela ter por objecto no espírito e ser este o instrumento de todo o conhecimento. A lógica legisla sobre a inteligência, como a moral sobre a vontade e a estética sobre a imaginação. Consequentemente estas ciências são até certo ponto aplicação das faculdades do espírito»⁶⁴⁷.

O facto de a Psicologia continuar a ser considerada como uma introdução no estudo dos temas da Filosofia, e mesmo a persistência de uma concepção de

⁶⁴⁶ *Ibidem*.

⁶⁴⁷ No comentário de Deusdado ao manual de Filosofia do importante pensador tomista italiano, Tiago Sinibaldi, depois de um conjunto de elogios à obra lemos: «[...] começa pela Lógica e não pela psicologia como é uso na quase totalidade dos cursos das nossas escolas»; e, mais à frente, justificando o ponto de vista do autor em oposição ao seu: «[...] começou pela lógica por lhe parecer pedagogicamente preferível ir do simples para o complicado. Neste ponto nós somos cartesianos e entendemos dever começar-se pela psicologia, visto ela ter por objecto no espírito e ser este o instrumento de todo o conhecimento. A lógica legisla sobre a inteligência, como a moral sobre a vontade e a estética sobre a imaginação. Consequentemente estas ciências são até certo ponto aplicação das faculdades do espírito. Mas o padre Sinibaldi como discípulo restaurador da escolástica não é de estranhar que deseje dar à lógica uma importância fundamental». O pedagogo Deusdado conclui reafirmando a existência de uma ordem de exposição para efeitos de ensino: «Parece-nos que num livro filosófico de carácter pedagógico é inconveniente numa exposição doutrinal seguir uma hierarquia sistemática, quer ontológica quer de evolução histórica, ou ordem de dignidade como fez A. Graty. Esse processo é defensável nas grandes construções sistemáticas, mas de modo nenhum nos métodos de ensino». Ferreira Deusdado, «Esboço histórico da filosofia em Portugal no século XIX», Prefácio a *Princípios Gerais de Filosofia de Cunha Seixas*, p. XXVI.

Psicologia que não diverge da de programas anteriores ecléticos⁶⁴⁸, não parece comprometer o saber filosófico em relação a uma eventual origem psicológica. É principalmente este aspecto que o autor do programa parece querer salvaguardar. Assim, a ideia de continuidade que considerámos existir entre os dois programas (de 1936 e de 1948), e que víamos fundamentalmente na persistência e nos termos do tratamento da Metafísica, deve ser complementada com os elementos desta análise.

Independentemente das eventuais virtualidades pedagógicas de começar o estudo da Filosofia pela Psicologia, o facto de um programa de Filosofia se iniciar com a Psicologia não deve, no entanto, ser visto de forma neutra. Sob um ponto de vista filosófico, a subordinação da Filosofia à Psicologia representa uma opção pelo psicologismo em oposição à tradição mais antiga de ensino da disciplina.

A tradição escolástica de ensino inicia o estudo da Filosofia pela Lógica, que mantém o estatuto aristotélico de *Organon*, privilegiando a ordem e a hierarquia do sistema. A Psicologia não assume estatuto especial face às outras áreas de reflexão filosófica. O espírito ou a consciência não são a origem da certeza ou da verdade, pelo que não se deverá partir «do espírito para as coisas» invertendo a ordem do ser e do conhecer.

Como vimos, este programa demarca-se de um pressuposto filosófico psicologista, embora mantendo por razões psicopedagógicas a Psicologia como primeiro tema do Programa. No entanto, apesar da importância desta diferença, o distanciamento e demarcação relativamente ao psicologismo não é suficiente ou claramente enfatizado, nem há qualquer apelo a uma confrontação teórica.

A concepção de Filosofia deste programa não é apenas a que faz da Metafísica o tronco fundamental da Filosofia, como se dizia no programa de 1931,

⁶⁴⁸ Referindo-se a Victor Cousin, comenta Pierre Gréco: «A psicologia não é mais, pois, do que uma aproximação empírica da alma-substância, cuja unidade essencial se exprime no diverso quotidiano – a ‘experiência’ – e que é laicizada, a esse nível, com o nome de ‘consciência’, como é laicizada com o nome de ‘introspecção’ a forma mais modesta do pensamento especulativo de si mesmo». «Epistemologia da Psicologia» in *Lógica e Pensamento Científico*, sob a direcção de Jean Piaget, Porto, Livraria Civilização, 1981, p. 290.

mas a que faz da Teologia o saber último e que, deste modo, reconduz a Filosofia ao estatuto de «serva da Teologia». Como se afirma em «Observações»:

«Quanto à rubrica que no programa vai com o nome de *Introdução*, parece-nos poder aconselhar que se oriente esse estudo em função da História, levando os alunos a assistir à génese da filosofia, até se constituir autonomicamente ao lado das ciências particulares, dividindo-se nos seus grandes capítulos e colocando-se no seu lugar próprio na hierarquia do saber, que, passando por ela, *vai das ciências particulares à teologia*»⁶⁴⁹.

Apesar destes indicadores e de as leituras que se aconselham evidenciarem uma concepção de Filosofia cristã (para utilizar uma designação abrangente), em lugar algum o programa assume explicitamente uma orientação escolástica, tomista ou se reivindica da Filosofia perene. De um ponto de vista da estruturação temática, o programa português continua a conceder à Psicologia o seu lugar de iniciação aos estudos filosóficos, como vimos, embora demarcando-se do eclectismo. Contrária, deste modo, a concepção escolástica, que considera a Lógica, o *Organon*, a Introdução à Filosofia e como vemos naturalmente acontecer no programa de Filosofia espanhol, de 1939, que analisaremos no próximo capítulo.

2.6. O professor: «servo da verdade»

Num Programa acompanhado de um conjunto de extensas observações que esclarecem, por exemplo, a finalidade formativa da Filosofia, ao considerar que o seu estudo «deve ser também uma introdução à vida intelectual e moral»; que colocam ao mesmo nível as «referências a grandes filósofos, a outros altos espíritos e até por vezes a páginas de modestas publicações»; que relevam a «importância da imparcialidade doutrinária» e que concluem com a ideia de que o

⁶⁴⁹ Decreto n.º 37 112 de 17 de Setembro de 1948, programa de Filosofia, sublinhado nosso.

professor é «o servo respeitável da verdade», seriam de esperar indicações teórico filosóficas mais explícitas⁶⁵⁰.

Que se deve entender por «imparcialidade doutrinária»? Numa primeira abordagem, e segundo o texto das Observações, significa a exposição de doutrina sob o ponto de vista do autor, reconstituindo o seu pensamento «como se fosse o próprio autor que o fizesse». O professor aparece reconduzido a elemento numa cadeia de transmissão, reduzido a uma actividade de exposição do «pensamento de cada filósofo», o que se admite ser possível sem interferência da subjectividade ou da historicidade. Aceitando apenas que o ensino da Filosofia não escapa a «problemas» sobre os quais possa haver «pontos de vista contraditórios», a «imparcialidade doutrinária» deve apresentar-se também sob uma forma que não seja apenas expositiva, mas argumentativa. Nesta sequência, aparecendo pela primeira vez o termo «método», aconselha-se o emprego do «método escolar», sob uma forma que nos parece uma versão simplificada do método escolástico da *disputatio*⁶⁵¹:

«Uma última consideração, e esta sobre a imparcialidade doutrinária. Devem fazer-se todos os esforços para esclarecer os problemas, expondo o pensamento de cada filósofo como se fosse o próprio autor que o fizesse, e, se o professor se julga no direito ou dever de concluir pela sua opinião ou convicção pessoal convém usar de preferência, mas sem prisão, o método escolar — argumento contra, argumento pró e conclusão final —, sempre que se trate de problemas debatidos sobre os quais haja pontos de vista contraditórios de modo a que os seus alunos vejam no seu mestre um servo respeitável da verdade»⁶⁵².

⁶⁵⁰ Vd. *Infra*, Quadro n.º 19, p. 369-372.

⁶⁵¹ Referindo-se ao ensino no século XIII, lemos em Joaquim de Carvalho: «A *disputatio* consistia no diálogo entre o mestre e os alunos acerca de determinada tese ou assunto; ao contrário da *lectio*, que implicava a atitude passiva, despertava a actividade intelectual dos alunos. Tornou-se, por isso, o processo demonstrativo dos conhecimentos adquiridos e da respectiva compreensão e aplicação doutrinal, filiando-se a sua origem na *questio*, a qual, por seu turno, nasceu da *exposition* e da *comentatio*.

«A discussão dos temas de *disputatio* fazia-se por *pro*, *contra* e *solutio*, isto é, pela exposição da argumentação afirmativa, pela da negativa, ou contrária, terminando pela resolução». Joaquim de Carvalho, *ob. cit.* vol. VI, p. 433-434.

⁶⁵² Decreto n.º 37 112 de 17 de Setembro de 1948, programa de Filosofia, sublinhado nosso.

É possível interpretar esta ideia de que o professor, o mestre, é servo da verdade, simplesmente no sentido de que deve ser a verdade a orientá-lo e não qualquer interesse pessoal, político ou ideológico. Que a verdade seja considerada como o único critério da actividade de investigação, educativa ou de ensino não nos parece ser uma ideia discutível. No entanto, no quadro normativo legal do ensino e, no geral, do País, a escolha da palavra «servo» e da expressão «servo da verdade» pode permitir-nos algumas interrogações.

A perspectiva em que se coloca o autor do programa é a de que o ensino consiste em exposição de doutrina e, nos casos em que pela natureza da questão isso se revele insuficiente, sugere-se o emprego do «método escolar, de preferência e sem prisão», em situações a definir segundo o critério do professor. No entanto, o estatuto deste não é de quem esclarece porque se interroga, mas o daquele que esclarece por direito ou por dever. Não se trata de o professor exercer a sua «liberdade de opinião», como se dizia em 1929, mas de exercer o seu direito, como mestre a quem se deve respeito e obediência, ou o seu dever, como educador que orienta e forma. No entanto, o respeito do aluno pelo professor deve deslocar-se para o comum respeito pela verdade numa atitude idêntica de receptividade e submissão. A utilização do termo «servo» para caracterizar a relação do homem perante a verdade causa-nos alguma perplexidade. A não ser que a verdade se coloque num plano de transcendência relativamente ao qual a única atitude é a da aceitação e reconhecimento. Nesse caso, de que verdade estamos a falar?

Podemos perguntar, face à definição de professor como «servo respeitável da verdade», a que título intervém a «opinião» e a «convicção pessoal» do professor quando se considera, nesse mesmo texto das «Observações», a sua intervenção sob o modo hipotético: «se o professor se julga no direito ou dever de concluir pela sua opinião ou convicção pessoal [...]»?⁶⁵³ De qualquer modo,

⁶⁵³ Não é possível omitir que continuava em vigor o Decreto n.º 25 317 de 13 de Maio, que impunha a aposentação, reforma ou demissão a quem não desse garantias de cooperação na realização dos fins superiores do Estado. Vd. supra, p. 30 e p. 58.

estamos longe das indicações do programa de 1929 em que se esclarecia o papel do professor:

«Deve aproveitar todas as ocasiões que se lhe ofereçam de pôr os problemas filosóficos em contacto com os problemas reais da vida (problemas de carácter social, económico, moral, etc.) Deve levar os seus alunos a saber pôr bem uma questão e a discuti-la imparcialmente»⁶⁵⁴

Saber pôr uma questão e discutir imparcialmente uma questão referem-se a competências especificamente filosóficas e que podem ser consideradas como objectivos da disciplina em 1929. Não se trata de ser o professor a *expor com imparcialidade*, mas de o professor e os alunos *discutirem com imparcialidade*. A perspectiva de ensino diverge de um caso para o outro. No primeiro caso, é entendido como uma actividade de reprodução, primeiro do professor, depois do aluno, reprodução em terceiro grau. A passividade e a obediência constituem o modelo da relação de transmissão, seja qual for a perspectiva. No segundo caso, o ensino está centrado na actividade do aluno, sendo a actividade do professor determinada pelas exigências ou pelas especificidades do saber filosófico concebido predominantemente sob a forma de problemas e não de doutrinas. A actividade e a interrogação são o modelo da relação de transmissão. Daqui também se deduz que, no primeiro caso, o método adequado para o ensino / transmissão é o da exposição de conteúdos, de doutrina (matéria de ensino) e que, no segundo, será o da apresentação e debate de problemas. Podemos considerar estar perante duas linhas de entendimento do que deve ser o ensino da Filosofia em uma que faz convergir os conteúdos ou para uma sistematicidade doutrinária e a outra para um enquadramento problemático. No programa de 1948, desapareceram quaisquer referências que pudessem remeter para o que podemos designar como «modelo socrático» de ensino-aprendizagem da Filosofia, a que se faz, apesar de tudo, referência expressa em 1930 e em 1931. «Dúvida»,

⁶⁵⁴ Decreto n.º 16 362 de 14 de Janeiro de 1929.

«interrogação» também não fazem parte dos termos empregues neste texto. O mesmo se passa com o cultivo de «possibilidades críticas» no aluno, associado às «leituras comentadas» (programa de 1936), que podemos considerar como ligado frequentemente a uma das finalidades do ensino da filosofia e a que não há também qualquer referência neste programa. A ausência de dimensão problematizadora no ensino da Filosofia, as tentativas da sua elementarização, são uma forma de lhe retirar eficácia como pensamento crítico a coberto de programas «taxativos», rigorosamente para cumprir. A hierarquização dos temas culminando na Metafísica e na Teodiceia com a resposta ao problema da existência de Deus, vai fornecendo um sistema de verdades que torna inútil o conflito ou a discussão. O debate só tem lugar como método escolar, destituído de qualquer poder de descoberta ou invenção, para chegar à verdade já conhecida e determinada.

A diversidade de argumentos ou de opiniões, na Filosofia como na Política, são um risco e um equívoco. Um risco porque se pode confundir a multiplicidade de caminhos com divergências; um equívoco porque podem conduzir à falsa ideia de que o indivíduo pode chegar, por si só, à verdade ou ao conhecimento, dispensando mediadores ou hierarquias. Só o estatuto de «servo da verdade» se adequa a quem busque mas não ouse, a quem pense mas obedeça. Na Filosofia como na Política, um comum desejo de unidade.

2.7. Leituras aconselhadas: evidências e ambiguidades

Nas Observações, há um conjunto de indicações para leitura de obras. Pela primeira vez neste período se aconselha a leitura, não apenas de trechos escolhidos, mas de obras «no todo ou em parte». Podemos analisar estas indicações sob uma dupla perspectiva, filosófica e pedagógico-didáctica. Quanto ao primeiro aspecto, revelam-se fundamentais, na medida em que evidenciam pressupostos e orientações doutrinárias que não são claramente detectáveis através dos simples conteúdos programáticos. Quanto ao segundo, não apresentam particular novidade. Na sequência do programa anterior, «que exigia que o

compêndio contivesse extractos de filósofos e de outros autores que tenham interesse para as questões debatidas no curso», confirma-se a importância da «familiarização com os textos» e acrescentam-se obras aconselhadas para leitura. No entanto, não aparece uma justificação suficientemente clara relativamente ao papel desta familiarização com os textos e não há indícios de estarmos perante uma nova concepção relativa ao ensino da Filosofia. O papel dos textos parece ser meramente ilustrativo ou exemplificativo, corroborando a palavra do professor, ou apenas o de estimular intelectual e moralmente. Dir-se-á terem até uma situação marginal. Não se trata de ensinar/aprender Filosofia *com* os textos, mas de os usar a propósito do ensino, da «exposição das matérias»:

«A exposição das matérias suscita referências a grandes filósofos, a outros altos espíritos e até por vezes a páginas de modestas publicações muitas vezes valiosas para o esclarecimento de muitas questões»⁶⁵⁵.

Além das «noções taxativas», «que serão objecto de exame, o estudo da filosofia deve ser também uma introdução à vida intelectual e moral». Parece ser a este nível que a «familiarização com os textos» cumpre o seu papel. Sendo assim, estabelece-se uma divergência entre, por um lado, os conteúdos para exame ou o plano informativo, de carácter mais rígido, e, por outro, o plano formativo, de carácter mais geral, vago e flutuante. As obras aconselhadas para leitura parecem funcionar *paralelamente* ao programa propriamente dito, de modo que tanto é possível leccioná-lo dispensando as leituras aconselhadas, como através das leituras aconselhadas dificilmente se infere o programa. A importância que têm na determinação da orientação de ensino da disciplina de Filosofia acaba por poder ser minada, na prática pedagógica e lectiva, pelo seu estatuto marginal e pelo carácter meramente sugestivo, nunca obrigatório, de qualquer das obras referidas.

Aconselham-se para leitura, «no todo ou em parte», um conjunto de obras que podemos classificar em quatro grandes grupos:

⁶⁵⁵ Decreto n.º 37 112 de 17 de Setembro de 1948.

- 1) Obras de cariz literário.
- 2) Obras filosóficas.
- 3) Obras de orientação escolástica ou tomista.
- 4) Outras.

No primeiro grupo, temos o *Mandarim*, de Eça de Queirós, *O Crime* de Guerra Junqueiro, e a indicação genérica de obras de Shakespeare ou de Molière. O *Mandarim* e *O Crime*, no âmbito da «moral e do imperativo da consciência»; Shakespeare e Molière «*podem* ser aproveitados para o estudo penetrante e vivo de alguns sentimentos e paixões».

No segundo grupo, temos *As Confissões*, de Santo Agostinho, *Pensamentos*, de Pascal (lido no volume português *Deus e o Homem*), *Fédon*, de Platão, *Tendências Gerais da Filosofia na Segunda Metade do Século XIX*, de Antero de Quental. Aparece ainda a referência de que Francisco Sanches se encontra «acessível em muitas páginas aos alunos». À excepção da referência feita a propósito de Pascal, não são feitas referências a traduções e/ou edições.

As *Confissões* de Santo Agostinho aparecem na sequência directa da referência à obra de Carrel e são indicadas como «testemunho da vida intelectual e moral de um espírito superior»; elas «*prendem* igualmente o leitor pelo interesse profundamente humano de tantas questões ali expostas e debatidas».

Acerca da obra de Pascal, apenas se refere que são «sugestivos fragmentos de excepcional valor».

Relativamente ao *Fédon*, considera-se que «dará aos alunos *uma ideia* do que era o melhor pensamento e dialéctica dos gregos no grande século». Além disso, «sobre o problema da alma vêm, *por exemplo*, a propósito as objecções pitagóricas e a resposta de Sócrates».

Francisco Sanches aparece referenciado no âmbito da «crítica do conhecimento»; a obra de Antero de Quental é útil para «a crítica do positivismo, as reflexões gerais sobre a filosofia, desde Leibniz aos problemas do século XIX, a importância das ideias espiritualistas antigas e modernas, valem como prefácio às correntes filosóficas do nosso tempo».

No terceiro grupo, temos a obra do padre jesuíta e neotomista Leonel Franca, *A Crise do Mundo Moderno*, e *Cem Páginas* de Balmes, em resumo português. A primeira obra deve ser lida no âmbito da «crítica ao cientismo da época, às suas causas e aos seus efeitos» e a segunda é considerada «*interessantíssima* na análise dos graus de consciência e do valor da ciência histórica»⁶⁵⁶.

Sobre estes autores, o programa não faz referência às suas orientações filosóficas. Balmes é um filósofo espanhol da primeira metade do século XIX, promotor da neo-escolástica, e Leonel Franca é considerado «o mais notável representante no Brasil do neotomismo europeu», tendo fundado «em 1941 as Faculdades Católicas, núcleo inicial da futura Universidade Católica (1946)». Não só marcou a vida intelectual brasileira como exerceu influência política decisiva: «contribuiu decisivamente para a adopção, pela Constituinte de 1934, de pontos fundamentais da doutrina católica como a indissolubilidade do matrimónio»⁶⁵⁷.

No último grupo, temos a obra de Carrel, *O Homem esse desconhecido*, cuja primeira edição data de 1935 e a obra de Mendes do Carmo, *Porque Jurei Crer em Deus*, que data de 1938 (escrita em 1936). Quer uma quer outra são obras que, a ajuizar pelo critério da data de publicação, podem ser consideradas actuais à época. Quanto à primeira, considera-se que, «pela sua riqueza de informação, clara e acessível, em volta do homem e dos seus problemas, *fica bem* como introdução ao estudo da psicologia»; quanto à segunda, diz-se que o «problema de Deus aparece tratado, num ponto de vista compreensível para todos»⁶⁵⁸. A

⁶⁵⁶ Vitorino Magalhães Godinho em comentário ao ensino da Filosofia e a este programa: «Aliás, que valor pode ter, a não ser negativo, o actual ensino, se reserva a reflexão crítica para o 7º ano – justos céus, então a filosofia não é sempre reflexão crítica? – e se a lista de leituras aconselhadas é de rir às gargalhadas – até se recomenda o Balmes quanto ao valor da ciência histórica, isto no século de Marc Bloch e Lucien Febvre e Henri Berr e Sartre e Braudel!!!», Vitorino Magalhães Godinho, «O Conteúdo e o espírito do ensino secundário terminal», in *Um Rumo para a Educação* (reunião de artigos publicados na imprensa quotidiana entre Outubro de 1968 e Dezembro de 1970 e na *Revista de Economia* e na *Seara Nova*), Lisboa, Cadernos República, 1974, p. 74.

⁶⁵⁷ H. de Lima Vaz, in *Enciclopédia Verbo*, vol 12, coluna 710.

⁶⁵⁸ Decreto n.º 37 112 de 17 de Setembro de 1948.

primeira aparenta integrar-se na unidade da Psicologia e a segunda na Metafísica, no âmbito da Teodiceia.

O conjunto destas obras evidencia a perspectiva enunciada de circunscrição da Psicologia à introspecção, indicia a abertura e ambiguidade das relações entre Filosofia, Literatura e Psicologia e remete, de modo inequívoco, para uma orientação de ensino de acento cristão. No caso específico das obras a serem lidas no estudo da Filosofia, é clara em algumas a orientação escolástico-tomista.

O conjunto das obras não revela uniformidade sob o ponto de vista do seu valor filosófico. O ponto de vista educativo parece ser o dominante, acabando por absorver e retirar especificidade à Filosofia, do ponto de vista do método, dos temas e do vocabulário. A ambiguidade, o equívoco, ganham espaço para se desenvolverem na Escola a coberto do prestígio do saber filosófico.

Estas Observações serão mantidas na reformulação do programa em 1954 pelo que se manterão em vigor por mais de vinte anos. No conjunto das entrevistas⁶⁵⁹ que Trindade Santos realizou no âmbito do seu estudo, corria o ano de 1972, apenas M. S. Lourenço se refere ao significado ou ao valor destas Observações. Na resposta à primeira pergunta feita por Trindade Santos («Quais pensa serem os objectivos do ensino da Filosofia nos liceus para os autores do programa?»), M. S. Lourenço considera:

«Os objectivos do programa de Filosofia são implementar aquilo que para os AA. do programa corresponde ao seu conceito de Filosofia. Julgo que se vê o que os AA. pensam da Filosofia não pelo que propriamente lá está consignado como programa, mas pelas *observações que fizeram, em particular pelo género de bibliografia que recomendam* para alguém que se vai iniciar no estudo da Filosofia»⁶⁶⁰.

E continua, num diagnóstico nada abonatório:

⁶⁵⁹Na obra a que temos vindo a fazer referência, *Da Filosofia no Liceu*, editada em 1974, Trindade Santos entrevista onze professores com experiência de ensino na disciplina de Filosofia e de leccionação deste programa: Maria Emília Dinis, Sottomayor Cardia, António Reis, Borges Coelho, Fernandes Fafe, M. S. Lourenço, Fernando Gilot, José da Silva, Joel Serrão, Maria Luísa Guerra, Sant'Anna Dionísio.

⁶⁶⁰ Trindade Santos, ob. cit., p. 145, sublinhado nosso.

«São obras que variam em grau diverso de trivialidade — desde o ‘Homem esse desconhecido’ (que para qualquer conceito de filosofia dificilmente poderá ser considerado um trabalho filosófico), ao “Fédon”, talvez por concessão à tradição mais antiga, e todos os outros, ora de pensadores que estão longe de ter alguma coisa a ver com a Filosofia, ora dos que têm a ver apenas com alguma»⁶⁶¹.

Quadro 19: Programas de 1936, de 1948 e de 1954 — Observações

Observações	Observações
<p>Os primeiros contactos dos alunos com tais matérias costumam provocar estranhos e por vezes desânimo; são por isso necessários especiais cuidados na iniciação do curso, e nenhuma ligação entre os conhecimentos dos alunos e estas matérias devem ser desprezadas; é de evidente utilidade o aproveitamento dos princípios de fisiologia do sistema nervoso, que devem ser conhecidos, e sobretudo a experiência pessoal dos mesmos alunos. Não será difícil mostrar aos educandos que o que vão estudar é qualquer coisa que existe, que lhes é inerente e de possível compreensão; a surpresa, nunca o desalento, deve surgir quando o desenrolar do curso mostrar que os problemas estão precisamente onde se julgava existirem factos simples.</p> <p>Todas estas anotações indicam os processos de trabalho que devem pôr-se em prática na aula de filosofia. Assim, sob nenhum pretexto o curso será ditado, e as próprias notas ou apontamentos que os alunos tirem devem ser vigiados e corrigidos; bom seria que a lição, em vez de falada, fôsse conversada, nunca esquecendo o professor que a terminologia a empregar não é só difícil por ser técnica, mas por ter o sentido alterado pelo uso vulgar. Nos interrogatórios e redacções ter-se-á presente que a perfeita expressão dos alunos nem sempre é sinal infalível de apreensão, antes chegam a encobrir falta de conhecimento concreto; os exemplos, as aplicações, são por isso indispensáveis. A prática deste ensino deve ainda permitir que o aluno descubra ou o professor aponte o valor</p>	<p>Quanto à rubrica que no programa vai com o nome de <i>Introdução</i>, parece-nos poder aconselhar que se oriente esse estudo em função da História, levando os alunos a assistir à génese da filosofia, até se constituir autonomicamente ao lado das ciências particulares, dividindo-se nos seus grandes capítulos e colocando-se no seu lugar próprio na hierarquia do saber, que, passando por ela, vai das ciências particulares à teologia. Tudo isto deve ser feito de leve e apenas para tornar os problemas mais acessíveis e mais palpáveis aos alunos, deixando a parte de reflexão crítica para o 7º ano, quando se estudar a <i>Teoria do conhecimento</i>. Igualmente «as grandes divisões da filosofia» são nesta altura apenas apontadas, como balizas orientadoras dos principiantes, que terão mais oportunidades de aprofundar esses problemas, concluindo por si próprios, como consequência do estudo que tenham feito.</p> <p>O programa anterior exigia que o compêndio contivesse extractos de filósofos e de outros autores que tenham interesse para as questões debatidas no curso. Essa familiarização com os textos é de facto necessária, quer em extractos no fim dos capítulos, quer inserindo-os no próprio capítulo, sempre que venha a propósito, como o prolongamento natural destes, esclarecendo-os e ampliando-os. Além de certas noções taxativas, que serão objecto de exame, o estudo da filosofia deve ser também uma introdução à vida intelectual</p>

⁶⁶¹ *Ibidem*, p. 145.

imediatos dos conhecimentos que vão sendo adquiridos; o estudo de muitos fenómenos psíquicos não deve fornecer só um puro conhecimento, mas também uma reflexão moral: a imaginação, os sentimentos e paixões, os hábitos, a vontade, prestam-se, entre outros, à consecução desta finalidade. O aluno aprenderá assim a conhecer-se, e por isso mesmo a valorizar-se e melhorar-se.

Porque se condena o curso ditado e o puro recitativo da lição, outros processos de ensino há que utilizar; apenas se chama a atenção para dois: experiências simples e leituras comentadas. As experiências — emprêgo de testes, apresentações da psicomетria, por exemplo, necessitam especiais cuidados pedagógicos para que sejam úteis; as leituras comentadas, quer de textos filosóficos, quer de textos literários, têm a vantagem de colocar os alunos perante casos concretos e realidades profundas do pensamento, ao mesmo tempo que **cultivam possibilidades críticas que neles possam existir.** O compêndio deve conter, em apêndice, alguns desses trechos, sobretudo dos da primeira categoria.

O estudo da lógica formal e da metodologia deve limitar-se exactamente às rubricas do programa, evitando-se, por isso, quaisquer ampliações que possam impedir a formação de ideias claras e precisas no espírito dos alunos. Basta, pois, que a lógica do conceito se circunscreva ao conhecimento nitidamente compreensivo da terminologia a empregar, a do juízo ao reconhecimento prático e largamente exemplificado das proposições e suas variedades e a do raciocínio à notícia das formas de dedução, com especial referência à estrutura e regras do silogismo, assim como ao processo indutivo e ao raciocínio analógico.

O ensino desta parte do programa de filosofia **deve ser essencialmente prático** e tendente a mostrar como através da linguagem vulgar o pensamento lógico se deturpa, forçando-nos a atitudes mentais que a razão deve rejeitar.

Importa, pois, que o professor se esforce no sentido de demonstrar os erros que comumente se cometem quando se não analisa rigorosamente o significado exacto dos termos gerais, se postergam as regras que tornam válidos os juízos ou se raciocina com

e moral. Sendo a mais alta especulação da inteligência humana entregue a si própria, à qual verdadeiramente nada é alheio, pertence ao professor preparar por meio dela o ingresso dos alunos no âmago das preocupações espirituais, levando-os a procurá-las por si sós, tornando-as familiares a si mesmos. A exposição das matérias suscita referências a grandes filósofos, a outros altos espíritos e até por vezes a **páginas de modestas publicações, na verdade valiosas para esclarecimento de muitas questões.** Vale por isso a pena mandar vir da biblioteca do liceu os livros que o comentário ou a exposição do professor chamou a terreiro, atingindo assim porventura maior intensidade que qualquer leitura ou qualquer anotação fixada no compêndio. Seria também louvável que o professor guardasse das suas leituras as páginas ou ensaios que ilustrariam determinadas lições, ou que, pelo seu interesse autónomo, teriam sempre **bom cabimento no começo ou no fim de uma aula.** A título **meramente exemplificativo,** lembramos, entre muitos, alguns livros que podem ser preferidos para a leitura, no todo ou em parte: *O Homem, esse desconhecido* de Carrel, que, pela sua riqueza de informação, clara e acessível, em volta do homem e dos seus problemas, **fica bem como introdução ao estudo da psicologia;** *As Confissões*, de Santo Agostinho, testemunho da vida intelectual e moral de um espírito superior, que prendem igualmente qualquer leitor pelo **interesse profundamente humano de tantas questões ali expostas e debatidas;** *Pensamentos* de Pascal, sugestivos fragmentos de excepcional valor, que se podem ler no volume português *Deus e o Homem*, de Pascal; *Fédon*, diálogo de Platão, que dará aos alunos uma ideia do que era **o melhor pensamento e dialéctica dos gregos no grande século.** Sobre o **problema da alma** vêm, por exemplo, a propósito as objecções pitagóricas e a resposta de Sócrates.

Podem aproveitar-se de Pedro Nunes, Garcia de Orta, Amato Lusitano, Duarte Pacheco ou D. João de Castro conceitos originais sobre orientação científica que as viagens e os descobrimentos originavam.

A grande corrente doutrinária do século XIX, o cientismo e metodologia das ciências da natureza, pode ver-se

<p>negligência, permitindo à lógica do sentimento intromissões que a razão condena. A lição nesta parte do programa deve por isso ser mais conversada e argumentada do que ditada, mais colhida da experiência pessoal do aluno, embora expressa em dicção vulgar, que de mera recepção, pela memória, das palavras do mestre ou do autor do livro.</p>	<p>representada, quanto ao rigor e maravilhosa fecundidade do método experimental, na leitura de uma boa biografia de Pasteur, como o livro a <i>Vida de Pasteur</i>, de Valéry – Radot. A crítica ao cientismo da época, às suas causas e aos seus efeitos pode encontrar-se em a <i>Crise Moderna</i>, de Leonel Franca. Nos domínios da moral e do imperativo de consciência, há em português, por exemplo, em verso, <i>O Crime</i>, de Junqueiro e, em prosa, alguns capítulos de <i>O Mandarim</i>, de Eça. Molière e Shakespeare (de que há traduções portuguesas) podem ser aproveitados para o estudo penetrante e vivo de alguns sentimentos e paixões.</p> <p>Sobre estética, encontra-se em Ernesto Hello, por exemplo, muito de genial ao alcance da idade dos alunos. Temos dele em português o volumezinho <i>Cem Páginas</i>. Igualmente existem em português outras <i>Cem Páginas</i>, de Balmes, interessantíssimas na análise dos graus de consciência e do valor da ciência histórica. A crítica do conhecimento, como introdução ao idealismo subjectivo de Kant, de tão largas consequências, está retratada, no ponto de vista negativo, na dialéctica ágil de Francisco Sanches, acessível em muitas páginas aos alunos. A crítica do positivismo, as reflexões gerais sobre a filosofia, desde Leibniz aos problemas do século XIX, a importância das ideias espiritualistas antigas e modernas, como prefácio às correntes filosóficas do nosso tempo, lêem-se com proveito nas <i>Tendências Gerais da Filosofia na Segunda Metade do Século XIX</i>, de Antero.</p> <p>O problema de Deus aparece tratado, num ponto de vista compreensível para todos, no livro <i>Porque Jurei Crer em Deus</i>, de Mendes do Carmo.</p> <p>Uma última consideração, e esta sobre a imparcialidade doutrinária. Devem fazer-se todos os esforços para esclarecer os problemas, expondo o pensamento de cada filósofo como se fosse o próprio autor que o fizesse; e, se o professor se julga no direito ou dever de concluir pela sua opinião ou convicção pessoal, convém usar de preferência, mas sem prisão, o método escolar — argumento contra, argumento pró e conclusão final —, sempre que se trate de problemas debatidos sobre os quais haja pontos de vista contraditórios, de modo que os</p>
--	--

alunos vejam no seu mestre um servo respeitável da verdade .

Nota: sublinhado nosso.

2.7.1. Carrel e Mendes do Carmo: que Filosofia?

A sugestão da leitura das obras de Alexis Carrel e de Mendes do Carmo, por não se poderem classificar inequivocamente como obras de Filosofia (ou de Literatura ou de Psicologia), remetem-nos para dois tipos de questões:

1) Um, formal e mais geral, dizendo respeito à introdução de leituras não especializadas no âmbito do programa da disciplina de Filosofia e ao conceito de «actualidade» como critério de escolha.

2) Outro, mais específico, dizendo respeito ao conteúdo destas obras e à sua articulação com os objectivos e finalidades da disciplina de Filosofia.

Em qualquer dos casos, o problema a que dizem respeito é ao da Filosofia na Escola. Deixando de lado as obras literárias, as respostas que procuramos visam esclarecer prioritariamente as finalidades de ensino da Filosofia no Liceu em função das quais se seleccionam obras para leitura que não são reconhecidamente obras de Filosofia ou de Psicologia. Podemos perguntar de que Filosofia se trata e de que ensino. Iniciaremos a nossa análise guiados pela segunda questão.

2.7.1.1. *O Homem esse Desconhecido* de Alexis Carrel

Alexis Carrel (1873-1944) celebrou-se fundamentalmente pela sua investigação médica (fisiologia e cirurgia vascular reconstrutiva), tendo ganho o prémio Nobel da Medicina em 1912⁶⁶². As suas preocupações teóricas não se limitam a estudos parcelares do organismo e dos processos fisiológicos do

⁶⁶² É nessa qualidade que lhe é reconhecido indiscutível mérito e importância na história da medicina, estando o seu nome indelevelmente ligado ao Instituto Rockefeller para a Investigação Médica, nos E.U.A., a que esteve ligado entre 1909 e 1939 e onde realizou a maior parte das suas investigações.

homem. Estendem-se dos fenómenos físicos aos espirituais (incluindo a telepatia e o poder da oração), vão desde a procura de compreensão da totalidade do organismo à compreensão do todo social visando uma «ciência do homem». Parece ser nesse sentido que está ligado à criação, em França, da Fundação para o estudo dos problemas humanos, em 1941, durante o governo pró-nazi de Vichy.

O livro *L'homme, cet inconnu*, dirigido ao grande público, editado pela primeira vez em França no ano de 1935, foi um êxito editorial, tendo tido tradução em «dezanove línguas estrangeiras», conforme é dito logo no Prefácio da segunda edição⁶⁶³. O autor é classificado como «pensador e escritor» e a obra como «filosófica e literária».

O livro de Carrel teve expressão em Portugal e disso é testemunha, por exemplo, o artigo de Bento de Jesus Caraça, «Sobre o Livro do Dr. Carrel “O Homem esse Desconhecido”» publicado no semanário «O Diabo» em Março de 1936 (um ano após a sua publicação em França), e que foi republicado pela *Seara Nova* em Fevereiro de 1941, «quando da estada de Carrel em Lisboa»⁶⁶⁴.

Em 1943, um ano antes da morte do autor, também P. Durão, em artigo na Revista *Brotéria*, se refere nestes termos elogiosos à obra de Carrel: «No livro célebre do Dr. Carrel, *L'homme, cet Inconnu*, apontam-se muito lucidamente os perniciosos efeitos, que produz no sistema nervoso a agitação febril da vida moderna»⁶⁶⁵.

Nesta obra, Carrel considera que os conhecimentos científicos, experimentalmente validados, poderão servir de base para uma «ciência do Homem», tão possível quanto necessária desde que se criem certas condições de

⁶⁶³ Alexis Carrel, *O Homem esse desconhecido*, Lisboa, Europa-América, 2002, p. 11. Prefácio de Robert Soupault.

⁶⁶⁴ Artigo que consultámos in Bento de Jesus Caraça, *Conferências e outros escritos*, Lisboa, 1978, p. 233-242. Cf. p. 233. Bento de Jesus Caraça faz uma análise crítica da obra desmontando um conjunto de imprecisões conceptuais do autor e de generalizações abusivas. Analisando a sua posição ao considerar que «a civilização actual entrou em período de declínio, está fálhada», Bento de Jesus Caraça aceita-a como o enunciado de uma tese que não se sustenta nem nos argumentos nem nos princípios. Aceita apenas o que pode ser considerado como constatação, o que denomina «facto fundamental» e reconhece ao autor capacidade de observação e estilo: «o autor observou o que se passa à sua volta e descreveu-o com exactidão, transformando por vezes, e bem, a pena em látego fustigante» (*Ibidem*, p. 235). Tudo o mais, razões, princípios, propostas de solução, são analisadas e rejeitadas.

⁶⁶⁵ P. Durão, «A Filosofia e a crise actual da cultura» in revista *Brotéria*, 1947, vol. 45. p. 538.

organização social a partir dos princípios naturais das diferentes aptidões dos indivíduos e da diferenciação dos sexos. Apesar de a «ciência do Homem» diferir de todas as outras, «só ela é capaz de gerar uma tecnologia aplicável à construção da sociedade»⁶⁶⁶.

A obra recorre a registos ora científicos ora visionários e situa-se num conjunto de referências históricas balizadoras. O objectivo parece ser o de contribuir para a estruturação da sociedade futura em função dos conhecimentos experimentais das ciências. Para além do positivismo da concepção de ciência, entendido como conhecimento puro e objectivo, da concepção platonizante de que cabe aos «especialistas», aos detentores do conhecimento, organizar a sociedade em função de *todos* os conhecimentos disponíveis, não se vê que esta obra possa servir como introdução nos problemas da Psicologia, seja qual for a concepção de Psicologia que se possa defender. Não é uma obra de Psicologia, nem de Filosofia, nem de Ciência. Embora por uma vez se refira à Psicologia como a «ciência suprema»⁶⁶⁷, a ciência do Homem de que fala o autor não é a Psicologia, mas uma espécie de síntese dos conhecimentos científicos acerca do homem produzida por um conselho de especialistas, cuja actividade seria «contemplar os fenómenos económicos, sociais, psicológicos, fisiológicos e patológicos manifestados pelas nações civilizadas e pelos indivíduos que as constituem», com a finalidade de «descobrir como moldar o homem pela civilização moderna sem abafar as suas qualidades essenciais»⁶⁶⁸.

É uma obra de um cientista que extrapola da sua prática e das suas concepções e crenças comuns, algumas delas explicáveis à luz do «espírito do tempo» (decadência do Ocidente, utilização, à época científica, do conceito de raça e concepção valorativa das raças), para uma ficção a meio caminho entre o literário e o filosófico. Não tem a imaginação e a criatividade da pura ficção, como o literário, nem o rigor argumentativo e a construção conceptual que se exigiria a uma obra filosófica. Na verdade, não engana o leitor, visto que, em

⁶⁶⁶ *Ibidem*, p. 30 e p. 59.

⁶⁶⁷ *Ibidem*, p. 212.

⁶⁶⁸ *Ibidem*, p. 213.

Introdução, logo nas primeiras linhas, o autor esclarece que «não é um filósofo», «é apenas um cientista». No entanto, quando conclui dizendo que «não tem a pretensão de conhecer as coisas que se encontram fora do domínio da observação científica» e, ao mesmo tempo, considera que, «hoje, a ciência permite-nos desenvolver todas as potencialidades ocultas dentro de nós» e que conhecemos os mecanismos secretos das nossas actividades fisiológicas e mentais e as causas da nossa fraqueza»⁶⁶⁹, podemos concluir que o autor professa um cientismo sem grandeza nem utopia. Não é a ciência ao serviço do homem ou do seu sonho, mas uma visão supostamente científica do homem que legitima a sujeição da vida humana, considerada sob o ponto de vista fisiológico e mental, material e espiritual, e sob os ângulos individual e colectivo, às «leis da vida», segundo um modelo biológico e organicista. Dominado pelas ideias de crise e regeneração, no que podemos ver influências do pensamento de Spengler, o autor vê a solução a partir de uma atitude positivista que parte dos factos considerados indiscutíveis, porque observáveis, para as ideias supostamente atinentes aos factos e em nada os ultrapassando. Descrever o que vê⁶⁷⁰ é a pretensão do autor como se o conhecimento científico que possui lhe permitisse um olhar neutro e a relação de conhecimento se estabelecesse através de uma relação transparente entre um sujeito vazio e um objecto em face. Contra as teorias, apresenta-se a realidade:

«Não pretendemos provar ou negar nenhuma teoria. Os diferentes aspectos do homem são considerados tão simplesmente como, durante a ascensão de uma montanha, se olham os rochedos, as torrentes, os prados e os pinheiros e mesmo, por cima do vale, a luz dos picos. Em qualquer dos casos, é ao sabor das curvas da estrada que se realizam as observações»⁶⁷¹.

Contudo, estas observações são «científicas» e justificam, a seus olhos, a possibilidade da última palavra.

⁶⁶⁹ *Ibidem*, p. 14.

⁶⁷⁰ Cf. *Ibidem*, p. 25.

⁶⁷¹ *Ibidem*, p. 67.

A atitude positivista, fora do quadro de uma teoria ou filosofia positivista materialista, a aceitação da positividade, pode ser considerada dentro dos parâmetros da época. A recusa do Positivismo como teoria do real faz-se frequentemente a partir de uma visão que concorda com o Positivismo na ciência (a sua limitação aos factos, ao observável, e à metodologia experimental) e que se situa no âmbito dos seus quadros conceptuais (independência da razão e da experiência, concepção estática de razão). A rejeição coloca-se a nível da delimitação dos factos à materialidade, rejeitando a coincidência do *experimentado* ou do *positivo* com o material ou o corpóreo. Em alguns casos, como o de Carrel, o espiritual não tem estatuto diferente do material, do ponto de vista da realidade e da possibilidade de abordagem científica.

Embora o autor se considere sempre alicerçado tanto nos factos como nos conceitos e teorias em que os integra, ou que constrói a partir deles, e que considera dados indiscutíveis da ciência, parte de um conjunto de teorizações que de ciência nada têm, e que funcionam como os seus pontos de partida não científicos. Do Prefácio escrito em 1939 evidencia-se:

1) A defesa da superioridade da civilização ocidental, definida em termos de maior força e inteligência:

«A natalidade diminui em todas as nações, exceptuando a Alemanha e a Rússia. A França já se está a despovoar. A Inglaterra e a Escandinávia despovoar-se-ão em breve. Nos Estados Unidos, o terço superior da população reproduz-se muito menos rapidamente do que o terço inferior. A Europa e os Estados Unidos sofrem, portanto, um enfraquecimento qualitativo, assim como quantitativo. Pelo contrário, as raças africanas e asiáticas, tal como os Árabes, os Hindus, os Russos, aumentam com grande rapidez. A civilização ocidental nunca defrontou um perigo tão grande como hoje. Mesmo evitando o suicídio pela guerra, encaminha-se para a degenerescência graças à esterilidade dos grupos humanos mais fortes e mais inteligentes»⁶⁷².

⁶⁷² *Ibidem*, p. 30

2) Uma perspectiva assumidamente anti-filosófica, no sentido em que considera que «uma civilização duradoura não se baseará nunca em ideologias filosóficas e sociais» e que «devemos [...] abandonar os sistemas filosóficos e confiar plenamente nos conceitos científicos»⁶⁷³. Isto não o impede de, logo de seguida, afirmar que «o destino natural de todas as civilizações consiste em crescer e degenerar, desfazendo-se em pó», segundo o modelo organicista de Spengler. No entanto, «a nossa civilização talvez escape ao destino comum dos grandes povos do passado por ter à sua disposição os recursos ilimitados da ciência»⁶⁷⁴.

3) A defesa de uma «ciência do homem», desenvolvida em «centros de síntese» para que possa ser possível «conferir ao indivíduo e à sociedade a base inabalável dos conceitos operacionais»⁶⁷⁵, os que permitem a «apreensão da realidade total» e que, «apesar de incompletos, se conservarão eternamente verdadeiros» pois «decorrem imediatamente da medida ou da observação exacta das coisas»⁶⁷⁶. Esta ciência é a condição indispensável para a «renovação» do homem e das sociedades, e para se tornar verdadeiramente útil, deve estar ligada à criação de uma «instituição capaz de dirigir ininterruptamente as investigações das quais depende o futuro da nossa civilização» como esclarecerá posteriormente. Ela seria a «fonte de verdade científica», na qual «dirigentes democráticos» ou «ditadores» colheriam «as informações de que carecem para desenvolver uma civilização realmente humana»⁶⁷⁷.

4) Uma intenção apologética e doutrinária:

«Para contribuir, mesmo humildemente, para a construção da cidade do futuro, estas ideias devem infiltrar-se na população como mar na areia da praia»⁶⁷⁸.

⁶⁷³ *Ibidem*, p. 32.

⁶⁷⁴ *Ibidem*, p. 33.

⁶⁷⁵ *Ibidem*, p. 33.

⁶⁷⁶ *Ibidem*, p. 32.

⁶⁷⁷ *Ibidem*, p.213.

⁶⁷⁸ *Ibidem*, p. 34.

A sua rejeição da Filosofia vai ao ponto de considerar «os sistemas filosóficos», a par dos «preconceitos sentimentais», como obstáculos para a solução de certos problemas sociais:

«Há ainda o problema não resolvido da imensa multidão dos deficientes e criminosos. Estes pesam muito na população que se conservou saudável. O custo das prisões e dos asilos de alienados, da protecção do público contra os bandidos e os loucos tornou-se, como sabemos, gigantesco. As nações civilizadas têm feito um verdadeiro esforço em prol da conservação de seres inúteis e prejudiciais. Os anormais impedem o desenvolvimento dos normais. É necessário encarar este problema de frente. Por que não disporá a sociedade dos criminosos e dos alienados de forma mais económica? [...] Não eliminaremos a loucura e o crime senão por meio de um melhor conhecimento do homem, do eugenismo, de mudanças profundas na educação e nas condições sociais. Mas, entretanto, teremos de ocupar-nos efectivamente dos criminosos. O condicionamento dos criminosos menos perigosos por meio do chicote, ou de qualquer outro processo mais científico, seguido de uma breve permanência no hospital, bastaria provavelmente para assegurar a ordem. Quanto aos outros, aqueles que mataram, roubaram à mão armada, raptaram crianças, pilharam os mais pobres, ofenderam gravemente a confiança do público, um estabelecimento eutanásico, dotado de gases apropriados, permitiria dispor das suas vidas de forma humana e económica. Não se deveria aplicar o mesmo tratamento aos loucos que tivessem cometido actos criminosos? Não devemos hesitar em ordenar a sociedade moderna tendo como referência o indivíduo saudável. *Os sistemas filosóficos e os preconceitos sentimentais devem desaparecer perante esta necessidade*»⁶⁷⁹.

Que objectivos se visam com a sugestão desta leitura? O que significa considerá-la como «introdução à Psicologia»? O que se entende por «introdução»? O que se quer dizer ao afirmar que «fica bem» a título introdutório? A escolha desta obra teria sido uma cedência à actualidade, mostrando hoje a fragilidade deste critério? De qualquer modo, de que «actualidade» estamos a falar, e como pode ela servir de critério?

⁶⁷⁹ *Ibidem*, p. 230 (sublinhado nosso).

Creemos que vários factores concorreram para que esta obra pudesse ser considerada com valor didáctico no ensino de Filosofia. Destacamos dois grupos:

1) O daqueles que mais directamente podem ser extrapolados a partir do texto manifesto das Observações, nomeadamente:

- equívocos do conceito de «introdução»,
- ambiguidades no conceito de «informação clara e acessível» (divulgação, cultura geral...)

2) O daqueles que podem ser deduzidos a partir de dados referentes ao autor e à obra e a uma determinada concepção de Filosofia na escola:

- o êxito da obra e a celebridade do seu autor, associadas ao tom de actualidade de todo o seu discurso
- carácter formativo da disciplina de Filosofia.

Ao admitir esta obra como útil para uma introdução, parece-nos que se confunde introdução com um conjunto de ideias gerais sobre a Ciência, o Homem e a Sociedade. Este tipo de confusão é tanto mais comum quanto não se fizer a selecção dos conteúdos de ensino em função da sua didactização. E isto supõe ter pensado os limites de uma introdução ao campo conceptual que dá pelo nome de Filosofia, uma delimitação dos seus conceitos fundamentais e dos processos didácticos consequentes.

O que significa «riqueza informativa clara e acessível, em volta do homem e dos seus problemas»? O «claro e acessível» não pode ser confundido com uma espécie de conhecimento geral, próprio de obras de divulgação e destinado a uma certa cultura geral? No caso vertente, a obra era deliberadamente dirigida ao grande público.

Não vemos que a leitura dessa obra possa ter contribuído para a compreensão dos conteúdos programáticos da disciplina de Psicologia, embora o propósito tenha sido apenas o de «ficar bem como introdução», sem que seja claro o que possa ser entendido como «ficar bem». Segundo que critério um conjunto de ideias sobre o Homem, mais ou menos alicerçadas em dados científicos, pode ser

considerada uma introdução? Como devemos entender a vaga expressão «fica bem»? Movimentamo-nos no âmbito de uma cultura-ornamento a que pertence uma certa representação da Filosofia, uma certa forma de conceber o seu ensino, que a confunde com um conjunto de ideias vagas e gerais? Ou privilegia-se o aspecto doutrinário em detrimento do método e do rigor?

O êxito da obra e a celebridade do seu autor parecem funcionar como factor de motivação, ao mesmo tempo que colocam o seu discurso num patamar de actualidade. Associado com este aspecto, não podemos deixar de levar em conta o facto de, decorridos três anos após o final da II Grande Guerra, se aconselhar para leitura na disciplina de Filosofia uma obra que, independentemente das informações de cariz científico e da perspetivação do Homem como realidade una, defende a superioridade da raça branca, o eugenismo, exalta o espírito da juventude hitleriana e italiana e louva Mussolini.

A obra e o autor não resistiram à passagem do tempo, mostrando a fragilidade do critério da actualidade. Resta dizer que o texto das Observações ao programa se manteve, apesar das alterações feitas ao programa em 1954. Isto significa que, até 1972, data da última alteração ao programa, se mantinham legalmente vigentes.

Quanto a saber se esta obra seria efectivamente lida e que peso teria tido na prática lectiva é problema para o qual dificilmente encontraremos uma resposta cabal. Da consulta que fizemos no *Arquivo Histórico do Ministério de Educação* aos Relatórios de Professores de 4º grupo, entre os anos lectivos de 1947/48 e 68/69, e depois de seleccionados os que contemplavam a disciplina de Filosofia, verificámos que 7 (em 100) faziam referência expressa à leitura da obra de Carrel, embora só um referisse a leitura integral da obra.

2.7.1.2. *Porque Jurei Crer em Deus* de Mendes do Carmo

Se o livro de Carrel nos mereceu algumas dúvidas quanto à sua classificação e reparos quanto à sua inserção como leitura aconselhável num

programa de Filosofia, o livro de Mendes do Carmo, clérigo da Guarda, aparece-nos como inclassificável e injustificável sob qualquer ponto de vista, a não ser o de uma intenção meramente edificante, apologética e catequística. Não se vislumbra qualquer traço de pensamento que possa ser considerado filosófico ou sequer com referências filosóficas ou culturais assinaláveis. Por coincidência ou não, o autor que aparece aí referenciado de modo mais longo e significativo é precisamente Carrel, embora a propósito dos milagres divinos:

«O Dr. Alexis Carrel, um dos verdadeiros génios da medicina contemporânea, director do Instituto Rockefeller, nos Estados Unidos, Instituto reputado a mais alta autoridade que hoje existe no mundo em ciências biológicas, prémio Nobel em medicina e cirurgia, desde 1913, no seu livro recente de fama universal, obra dum sábio e dum filósofo, profundo e acessível, *L'Homme, cet inconnu*, reconhece a realidade dos milagres de Lourdes que ele observou e estudou»⁶⁸⁰.

Mendes do Carmo, diferentemente de Carrel, é um autor que permanece relativamente desconhecido. O seu nome não figura nas enciclopédias e não se lhe conhecem outras obras ou feitos dignos de registo. Escrito em 1936, no «Ano X da Revolução Nacional», como figura no ícone impresso na primeira página, ao lado do título e da epígrafe:

«Sendo certíssimo, tão certo como 2 e 2 serem 4, a existência da inteligência humana, que fez a civilização – inteligência que nunca ninguém viu –, é ainda mais certa a existência da INTELIGÊNCIA ETERNA: DEUS, que fez as maravilhas científicas e artísticas do Universo.

É a inteligência que faz a máquina, não é a máquina que faz a inteligência».

O livro é, por sua vez, dedicado a Deus e «aos descrentes honrados»⁶⁸¹:

«A DEUS ETERNO E INFINITO
A INTELIGÊNCIA QUE FEZ O UNIVERSO
O ARTISTA DA INTELIGÊNCIA

⁶⁸⁰ Mendes do Carmo, *Porque Jurei Crer em Deus*, Lisboa, Tipografia da União Gráfica, 1938.

⁶⁸¹ *Ibidem* (página de rosto).

E DO CORAÇÃO HUMANO
CUJA EXISTÊNCIA E AMOR
EU LEIO MARAVILHOSAMENTE
EM MIM
NO LIVRO IMENSO DA NATUREZA
E NO LIVRO DIVINÍSSIMO DA FÉ
ESCRITO COM MILAGRES SANTIDADE E SANGUE
POR CRISTO DEUS»

«AOS DESCRENTES HONRADOS
E DE BOA FÉ
QUE PROCURAM A VERDADE O DEVER
E A FELICIDADE DA CONSCIÊNCIA

À DESVENTURA INFINITA
DO ÓDIO A DEUS»

A ajuizar pelo título, poder-se-ia pensar tratar-se de um testemunho e de que aí residiria o seu valor, mas nele não há qualquer relato de uma vivência autêntica susceptível de causar impressão no leitor. O texto é uma apologética da fé cristã, uma má apologética, e um anátema da descrença e do ateísmo supostamente alicerçadas em evidências e demonstrações racionais. É um texto sem riqueza estilística, poética ou reflexiva. Apresenta-se como «demonstração científica»⁶⁸², mas os seus argumentos não têm qualquer valor probatório ou concludente. Transcrevemos como exemplo:

«Existe a inteligência humana.

«A verdade desta afirmação é tão luminosa que jamais houve quem a negasse, a não ser um louco de nascença.

«Em todas as ciências não há verdade mais certa, mais científica do que esta.

«Não há na física, não há na química, não há na astronomia, não há na matemática, não há na biologia verdade mais cientificamente certa do que esta: a existência realíssima da inteligência humana.

⁶⁸² «E como o dever máximo de toda a inteligência é conhecer a Deus que a criou, procuro expor a demonstração científica da existência da Inteligência Eterna que é Deus, duma maneira clara, científica, invencível e ao mesmo tempo acessível a toda a inteligência, quer do professor universitário, alheio a terminologia filosófica, quer do primeiranista do liceu, e do operário». *Ibidem*, p.16.

«Antes da batalha de Aljubarrota, o génio de Nun'Álvares.
«Antes da rádio-telefonía, o génio de Marconi ou de Branly
«Existe a botânica viva do Universo porque existe o Botânico Infinito que é Deus.
«Existe a antropologia viva, corpórea e psíquica do ser humano, porque existe o Antropologista Infinito que é Deus.
«Não haveria jamais sábios na terra, se não existisse o Sábio Infinito que é Deus»
«Clamemos bem alto: Não é a máquina que faz a inteligência, é a inteligência que faz a máquina. O cérebro não faz a inteligência, a Inteligência suprema, o grande Anatomista e fisiologista é que fez a maravilhosa máquina do cérebro e a fez instrumento da inteligência criada»⁶⁸³.

Numa prosa enfática, inflamada e propagandística, usando frequentemente a repetição, mas sem qualquer dramatismo, força poética ou musicalidade, o autor apresenta ainda o que considera ser um reforço da argumentação:

«Reforcemos ainda a argumentação, para fazer palpar o absurdo infinito do ateísmo, a loucura infinita do ateísmo.
Quem fez os óculos?
A inteligência. Certo? Certíssimo. Quem fez os olhos, maravilha inimitável de arte e de ciência?
Não foi a Inteligência?
Então foi a não-inteligência?
Quem opera o órgão doente?
A inteligência. Certo? Certíssimo.
Quem fez o órgão que adoeceu?
Não foi a inteligência?»

O autor continua sob esta forma fazendo referência sucessivamente ao «chapéu», à «flor», à «avezinha» terminando:

«Quem estuda os Lusíadas? a inteligência.
Quem escreveu os Lusíadas? a não inteligência?

⁶⁸³ Ibidem, p.31-32.

Que loucura erguer a não inteligência, a matéria, cega, surda, muda, idiota de nascença, em autora das maravilhas de arte e de ciência do universo, maravilhas que todos os génios humanos balbuciam, pouco soletram e não sabem reproduzir!

Ó Inteligência Infinita, meu Deus, eu, criatura tua, Te confesso, adoro e amo!»⁶⁸⁴.

Ao cabo de cento e sessenta páginas, em que o termo «infinito» é usado até à exaustão a propósito de Deus ou não, o autor conclui considerando cumpridos os seus objectivos de demonstração científica da existência de Deus e de condenação do ateísmo:

«Demonstramos cientificamente a existência realíssima da Inteligência Eterna que é Deus, e por isso devemos rejeitar, condenar a abominação infinita do ateísmo.

Ele é absurdo, injusto, satânico. Ei-lo com as suas características:

O ateísmo é o erro dos erros

é o absurdo dos absurdos

é a ilusão das ilusões

é a mentira das mentiras

é a desventura das desventuras

é a injustiça das injustiças

[...]»

Se a obra de Carrel é susceptível de ser discutida, a obra de Mendes do Carmo não se pode sequer colocar num plano de possível discussão racional.

«O problema de Deus aparece tratado, num ponto de vista compreensível para todos, no livro *Porque Jurei Crer em Deus*, de Mendes do Carmo», lê-se nas Observações que acompanham o programa. Que significado atribuir à expressão «compreensível para todos»? Como justificar que uma obra com estas características possa ter sido considerada como leitura aconselhada num programa de Filosofia? Parece-nos que só a orientação cristã de todo o ensino, de acordo com o preceito institucional, o objectivo formativo da disciplina entendido como formação moral cristã, a equívoca ideia de acessibilidade e de actualidade, o

⁶⁸⁴ *Ibidem*, p33-34.

predomínio da doutrina em detrimento do método, podem explicar a ultrapassagem das mais elementares exigências para que um discurso possa ser apelidado de filosófico, por amplas que possam ser as fronteiras do termo.

3. A orientação escolástico-tomista do programa espanhol de 1939 e a tibieza dos programas portugueses

Durante o período de vigência do programa português de 1936, na Espanha, que mal acabara de viver um dos mais trágicos momentos da sua história, é aprovado um programa de orientação escolástico-tomista, em Abril de 1939⁶⁸⁵.

O articulado legal enuncia os temas do programa e respectivos capítulos distribuídos por alíneas, ao longo de três anos:

— 1º ano, «Temas de Introdução à Filosofia», incluindo alíneas de Lógica (sete capítulos), Psicologia (sete capítulos) e Ética (três capítulos).

— 2º ano, «Temas de Teoria do Conhecimento e Ontologia», incluindo uma alínea de Teoria do conhecimento» (oito capítulos) e Ontologia (oito capítulos).

— 3º ano, «Temas de exposição dos principais sistemas filosóficos» (dezasseis capítulos).

A organização e os capítulos do Programa deixam facilmente ver a sua orientação escolástica fundamental e a consistência da articulação filosófica dos diferentes temas. A Lógica inicia o estudo da Filosofia, a Psicologia termina com um capítulo sobre a «alma humana», a Teoria do Conhecimento termina com «O objecto do conhecimento intelectual e os universais», que inclui a «solução do realismo moderado». A Ontologia, de feição aristotélico-tomista, fecha e integra os conteúdos anteriores. O último tema, após um capítulo sobre «Kant e o idealismo alemão», passa para «Balmes e a filosofia espanhola no século XIX»,

⁶⁸⁵ Orden de 14 de abril de 1939, Aprobando los cuestionarios de Enseñanza Media, Boletín Oficial del Estado de 8 de mayo de 1939, Suplemento al número 128 in *La nueva legislación de enseñanza media*, Editorial Garcia Enciso, Pamplona 1939, pp. 43-50. (in *Proyecto filosofía en español*, 1996. Disponível em <http://www.filosofia.org/mfa/fae939a.htm>, consulta a 14 de Março de 2004).

Balmes, o maior representante do movimento de renovação da escolástica no século XIX. Os dois últimos capítulos referem-se ao «positivismo» e a «breve relance sobre a filosofia cultivada na actualidade». Sem subterfúgios, sem omissões ou equívocos, o programa espanhol declara a sua orientação escolástica e apresenta as razões justificativas.

Nas «Instruções metodológicas», na primeira alínea denominada «Orientação fundamental», tecem-se considerações sobre «a índole da filosofia» e conclui-se, no final do primeiro parágrafo:

«Acortar los límites del horizonte a la especulación filosófica sería incapacitar de antemano a las jóvenes mentes para sentir extrañeza ante lo desconocido e impedirles esa mirada inquieta face a la totalidad de sus causas, que es la característica más neta de la vocación por la filosofía»⁶⁸⁶.

No entanto, os autores do Programa explicitam, no segundo parágrafo:

«Esto no obsta para que el *Estado español*, de principios hondamente arraigados en la tradición viviente de nuestra Patria, aspire a recabar para si la dirección más general y, por así decir, suprema que deben seguir los estudios de esta importantísima parte de la Enseñanza Media española. Y esto no apelando a ninguna suerte de arbitrariedad, en la que sin duda caerían los que dejasen en nombre del liberalismo sin dirección ni rumbo la espontaneidad del pensar filosófico, sino en virtud de una opción sólidamente enlazada a la evidencia universal de la razón y a la *autoridad y consejo de la Iglesia Católica*»⁶⁸⁷.

Por último, os autores enunciam a orientação filosófica do Programa e a sua justificação, sob o ponto de vista formativo e de acordo com os interesses *do Estado*:

«Es evidente que ninguna postura filosófica podrá satisfacer las aspiraciones docentes del nuevo Estado, si no posee suficiente poder asimilador para recoger en el seno de una doctrina sólida y firme todo lo que de positivo se ha dito en el mundo acerca

⁶⁸⁶ *Ibidem*.

⁶⁸⁷ *Ibidem*, sublinhado nosso.

de las cosas. Aquí podemos recordar la célebre frase de Leibniz, cuando meditaba sobre lo que debía ser la *Philosophia perennis*: que los sistemas son a menudo y aun generalmente verdaderos en lo que afirman e falsos en lo que niegan. Esto, que ocurre siempre que las afirmaciones no son negaciones disfrazadas, ha posibilitado ulteriormente para calificar de filosofía perenne el sistema inspirado en los principios de Aristóteles y Santo Tomás de Aquino, que se abre a la verdad sin descuidar ninguno de sus aspectos, como fiel transposición conceptual de la realidad entera. No siendo recomendable para la enseñanza el método historicista, que puebla los entendimientos juveniles de erudición sin sostén formativo, se ha pensado que *sólo acudiendo a esta orientación escolástica fundamental puede conseguir-se la armonía e claridad del saber filosófico en los jóvenes*»⁶⁸⁸.

A assunção clara da «orientação escolástica», ou a apresentação das razões justificativas supõem a consciência de que não há conteúdos filosóficos ensináveis neutros, num duplo sentido: sem um enquadramento em pressupostos filosóficos e sem consequências sob o ponto de vista educativo. A apresentação como legítima da intervenção de um critério estatal em questões de currículo (como é o caso da escolha e selecção de disciplinas de um curso ou dos conteúdos de um programa de ensino) evidencia a subordinação das questões do ensino e do *saber ensinável* a critérios, não apenas políticos, mas estatais. O ensino e a educação não são esferas que possam escapar ao controlo político e ideológico, porque a questão do ensino na escola é uma questão política, no sentido de não poder ser excluída do campo do exercício do poder e da dominação.

Se o conhecimento e a procura do conhecimento, abstractamente referidos, podem aparecer frequentemente referenciados sob uma capa de neutralidade, como decorrendo da mera curiosidade e da necessidade de saber do homem, a sua transmissão num processo formal e num sistema de ensino deve ser submetida, antes da intervenção dos critérios de ordem pedagógica e didáctica, a critérios de interesse social e político. O que podemos denominar como o «saber», a «ciência», o «conhecimento»... é apenas um dos aspectos que justificam um

⁶⁸⁸ *Ibidem*.

sistema de ensino. Um ensino não universitário, que se dirige, em princípio, a todos, não se alicerça num objectivo que, necessariamente, será sempre atingido por muito poucos. A escola não prepara sábios, mas cidadãos. Este divórcio é a razão da contaminação do espaço escolar por intervenções educativas sob directa ou indirecta intervenção das instâncias do poder político-estatal ou administrativo.

Diferentemente do que vemos acontecer com este programa espanhol promulgado em 1939, que explicita e esclarece as razões da sua «orientação escolástica fundamental»⁶⁸⁹, os programas portugueses, a partir de 1936, não assumem uma orientação filosófica determinada. Dão sinais de se movimentar no âmbito desse comum terreno filosófico, mas de uma forma que não é clarificada nos seus supostos filosóficos e metodológicos ou completamente assumida nas suas consequências para o ensino. Esta omissão não permite também que sejam abertamente classificados desse modo, como escolásticos ou como tomistas.

O pensamento tomista constituiu uma corrente filosófica que permaneceu sempre actuante em Portugal, independentemente da maior ou menor esfera da sua influência que foi notória no ensino da Filosofia. Durante o século XIX e princípios do século XX, o ensino da disciplina fazia-se recorrendo a manuais de orientação escolástico-tomista, como foi o caso do manual de Mendes dos Remédios, que teve expressão, tanto durante a vigência do programa de 1895 como na do programa positivista de 1905 atravessando o período da I República e dos primórdios do Estado Novo. Que a corrente de pensamento escolástico-tomista regressasse ao ensino da Filosofia, num período histórico particularmente favorável ao pensamento cristão católico, seria plausível e estaria de acordo com a história recente do ensino da disciplina. A Reforma espanhola teve, aliás, referências positivas em artigo de Riba Leça, na revista *Brotéria*. Em 1945, fazendo o balanço de cerca de dez anos de Reforma do ensino secundário (refere-se à de 1936), o autor acaba por considerar:

⁶⁸⁹ «No siendo recomendable para la enseñanza el método historicista, que puebla los entendimientos juveniles de erudición sin sostén formativo, se há pensado que solo acudiendo a esta orientación escolástica fundamental puede conseguir-se la armonia y la claridad del saber filosófico en los jóvenes». *Ibidem*.

«[...] que eu saiba, em nossos dias, foi a Espanha a nação que se decidiu por um passo definitivo na reforma, numa verdadeira reforma, do seu Ensino Liceal. Mas fê-lo inteligentemente. Abandonou de vez o enciclopedismo e pôs em experiência os programas humanísticos»⁶⁹⁰.

A ausência de uma clarificação filosófica da orientação dos programas portugueses não é neutra, tendo consequências no ensino da disciplina. Ao estar assente num conjunto de elementos não-ditos, embora operantes, faz com que a Filosofia não se demarque suficientemente pela sua especificidade como saber, como ciência e como método, criando condições para que o filosófico se misture com o literário, com o religioso, ou com o simples senso comum. É assim que, por exemplo, o programa (em Observações) não se coíbe de incluir uma referência à Teologia, como se fosse um simples capítulo da Filosofia, como se um enquadramento da ciência pela Teologia não necessitasse de algum tipo de justificação. Esta situação, ao nível dos pressupostos do programa, de um certo vazio, ainda que aparente, trará como consequência o facto de serem os compêndios aprovados as fontes mais fiáveis para uma caracterização do programa sob o ponto de vista filosófico, pedagógico-didáctico e educativo, dito de outro modo, que os manuais façam o que o programa não faz. A interpretação que os autores dos manuais fizerem do programa traduzirá, assim, a orientação de ensino mais de acordo com a tradição de ensino⁶⁹¹ e com o tipo de intervenção educativa da disciplina. Generalizando, podemos dizer que, quanto mais os programas se apresentam como um conjunto de rubricas e de conteúdos sem um esclarecimento dos seus pressupostos filosóficos e metodológicos, maior é o risco na sua interpretação.

A ausência de justificação filosófica do programa e de estruturação taxionómica do texto das observações (ou tão-só uma divisão por capítulos), as

⁶⁹⁰ Riba Leça, «Reforma do ensino secundário», revista *Broteria*, ano 45, vol. XLI, p. 37.

⁶⁹¹ Os autores dos manuais, sendo os mesmos de uns programas para os outros contribuem também para uma espécie de «cultura» que cria as suas formas de perpetuação. Existe como que uma tradição do manual que funciona internamente. Os manuais relacionam-se tanto com o programa a que se referem como com os manuais que os antecedem.

insuficiências de um ponto de vista de teoria de ensino ou simplesmente pedagógico e didático, o carácter meramente sugestivo da maior parte das indicações insertas nas Observações (trata-se em grande parte de sugestões, conselhos, sem carácter de obrigatoriedade), contribuem para a possibilidade de práticas lectivas afastadas da orientação prevista, em qualquer sentido⁶⁹². Dir-se-ia que, num contexto de ensino que se pretendia uniforme, a ausência destes esclarecimentos cria, afinal, condições de abertura que permitirão um leque de interpretações que irão desde aquelas que se assumem abertamente como tomistas até às que se afastam em absoluto desse ponto de vista. São os mecanismos oficiais de aprovação dos compêndios que servirão de elemento fundamental para deter as interpretações indesejáveis. Isso não obsta a que sejam publicadas obras para efeitos de ensino que, cumprindo com as rubricas programáticas, se afastam do sentido das orientações, expresso de modo mais ou menos implícito, nas Observações.

4. O Programa de 1954

O Programa de 1954, promulgado pelo Decreto n.º 39 807 de 7 de Setembro, introduz algumas modificações relativamente ao programa anterior. Não há alterações na estrutura fundamental e na designação das temáticas abordadas. Há uma evidente diminuição da sua extensão e, apesar de poucas, há algumas supressões, deslocamentos e substituições significativas. As Observações não sofrem qualquer alteração, mantendo-se, neste programa as referências ao

⁶⁹² As Observações do programa de Filosofia são um documento de fraca fundamentação filosófica e pedagógico-didáctica se o compararmos, por exemplo, com o programa de 1895. Traduzirá a situação geral de falta de investimento na educação em aparente contradição com um discurso político que a enfatiza? Delfim Santos, em artigo não datado, mas que julgamos poder situar com segurança na década de quarenta, lamentando o estado do ensino e as insuficiências das sucessivas reformas considera que «um dos males do nosso ensino e talvez o mais grave, é a falta de pessoas competentes didacticamente na organização dos estudos que se professam nas nossas escolas» e acaba por traçar um panorama desolador: «Não temos centros de investigação pedagógica, não temos centros dedicados à organização didáctica das disciplinas fundamentais, não temos centros de metodologia donde deveriam sair metodólogos devidamente preparados. Não temos um gabinete de planificação de estudos, não temos um instituto apetrechado convenientemente para o estudo da adolescência e não temos conselheiros que possam servir a juventude», Delfim Santos, *Obras Completas*, vol. III, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1977, p. 311 e 312.

«programa anterior». Significa, fundamentalmente, que os autores mantêm as linhas interpretativas do anterior programa de 1948 e que consideram as alterações feitas como simples alterações de pormenor, pelo que não se justificaria qualquer mudança na orientação de ensino, alterações de «disciplina» que não alteram a «doutrina».

No âmbito da Psicologia:

1) Acrescenta-se, na rubrica do «método da psicologia», a «importância e aplicação dos testes».

2) Reintroduz-se «A Razão e os seus princípios lógicos» e o «raciocínio: suas espécies».

3) Introduce-se, na Vida Activa, «A natureza da vontade» e «A liberdade e o determinismo».

4) Simplifica-se o último capítulo: «O Valor prático da Psicologia»: mantêm-se as rubricas mas aparecem apenas enunciadas sem conteúdos explicativos. Acrescenta-se, na última alínea, «os fenómenos de massas».

Quadro 11: Programas de 1948 e de 1954 — Introdução e Psicologia

Programa de 1948	Programa de 1954
<p style="text-align: center;">Filosofia 6ºano</p> <p>Ciência e filosofia: o conhecimento empírico, científico e filosófico. As grandes divisões da filosofia.</p> <p style="text-align: center;">Psicologia</p> <p>A Psicologia: objecto e método. A análise interior. Referência aos dados actuais da observação em psicologia: introspecção e extrospecção.</p> <p><i>O fisiológico e o psíquico.</i> — Referência breve e esquemática ao sistema nervoso, para evidenciar a mútua dependência dos fenómenos fisiológicos e psíquicos. As consequências da secreção endócrina. A influência da idade e do sexo.</p> <p>O factor social: a influência da profissão, do ambiente e da época; o indivíduo e a sociedade: a psicologia colectiva.</p> <p><i>Os fenómenos psíquicos.</i> — A</p>	<p style="text-align: center;">Filosofia 6ºano</p> <p>INTRODUÇÃO</p> <p>Objecto da Filosofia. A filosofia e as ciências. O conhecimento empírico, científico e filosófico.</p> <p>As grandes divisões da filosofia.</p> <p style="text-align: center;">Psicologia</p> <p>Objecto da psicologia. Caracteres dos fenómenos psíquicos. As relações entre estes e os fenómenos fisiológicos (referência breve ao sistema nervoso) e sociais.</p> <p>Método da psicologia. Análise interior. Referência aos dados actuais da observação em psicologia: introspecção e extrospecção. Importância e aplicação dos testes.</p> <p>A corrente da consciência: selecção e síntese. A consciência espontânea e reflexiva.</p>

<p>corrente da consciência: selecção e síntese. A consciência espontânea e reflexiva. Graus de consciência; importância de cada um deles. A atenção, característica fundamental da vida consciente.</p> <p><i>Vida psíquica.</i> — Intelectual, afectiva e activa. Multiplicidade e unidade.</p> <p><i>Vida intelectual.</i> — As sensações e os sentidos. A imagem. A percepção externa como síntese mental. A sua modificação em função da experiência. Os erros de percepção, ilusões e alucinações. Associação: importância da associação na vida psíquica. A memória e as suas operações. Tipos de memória. A imaginação criadora: a criação artística e a invenção científica. A abstracção e a generalização. Intuição e raciocínio (o espírito de finura e o espírito geométrico). A ideia, o juízo e o raciocínio: sua génese. A razão como unificação do espírito. Tipos intelectuais: a inteligência específica e a geral. A linguagem e o pensamento; sinais emotivos e sensoriais. O desenho e a escrita. A ideia e a palavra. O valor simbólico da palavra. As suas vantagens e inconvenientes.</p> <p><i>Vida afectiva.</i> — O agradável e o desagradável; o prazer e dor. As tendências: as tendências individuais, sociais e ideais. O indivíduo e a multiplicidade das tendências. As tendências e a personalidade; recalamento e sublimação das tendências. A génese das paixões. A importância do aspecto afectivo na vida do espírito.</p> <p><i>Vida activa.</i> — Actividade espontânea e os reflexos. O instinto e suas características. O hábito. A vontade como actividade plenamente consciente e como instrumento de unificação psíquica. Análise do acto voluntário. O poder de iniciativa e de inibição. A abulia e a impulsividade. A vontade e o carácter. A vontade e a personalidade.</p> <p style="text-align: center;">O VALOR PRÁTICO DA PSICOLOGIA:</p> <p>No conhecimento e aperfeiçoamento do indivíduo:</p> <p><i>A personalidade como ideal de emancipação progressiva.</i> — Autoconhecimento; autodomínio; autodirecção. As condições imprescindíveis para a formação e desenvolvimento da personalidade.</p>	<p>Graus de consciência; importância de cada um deles.</p> <p>A atenção, característica fundamental da vida consciente.</p> <p>Multiplicidade e unidade da vida psíquica.</p> <p>Classificação das funções da vida psíquica e seu fundamento.</p> <p><i>Vida intelectual.</i> — As sensações e os sentidos. A percepção externa como síntese mental. A sua modificação em função da experiência. Os erros de percepção, ilusões e alucinações. A imagem. Associação: importância da associação na vida psíquica. A memória e as suas operações. Tipos de memória. A imaginação criadora: a criação artística e a invenção científica. A abstracção e a generalização.</p> <p>A ideia e o juízo e o raciocínio: sua génese. A razão e os seus princípios lógicos. O raciocínio: suas espécies.</p> <p>Tipos intelectuais: a inteligência específica e geral; o espírito de finura e o espírito geométrico.</p> <p><i>Vida afectiva.</i> — O agradável e o desagradável; o prazer e dor. As tendências: as tendências individuais, sociais e ideais. O indivíduo e a multiplicidade das tendências. As tendências e a personalidade; recalamento e sublimação das tendências. O sentimento. O temperamento. A emoção e a paixão; classificação das paixões de harmonia com a das tendências. A génese das paixões. A importância do aspecto afectivo na vida do espírito.</p> <p><i>Vida activa.</i> — Actividade espontânea e os reflexos. O instinto e suas características. O hábito. A aquisição e os efeitos do hábito. Actividade voluntária. A natureza da vontade. A liberdade e o determinismo. A vontade e a personalidade.</p> <p style="text-align: center;">O VALOR PRÁTICO DA PSICOLOGIA:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) No conhecimento e aperfeiçoamento do indivíduo 2) No aperfeiçoamento das relações sociais. 3) Na escolha da profissão: a selecção e orientação profissional. 4) Na escola.
---	---

<p><i>A vida interior.</i> — Vantagens e dificuldades da auto-análise; reflexão e acção. Vantagens e inconvenientes do hábito. O prazer e a dor como estimulantes da acção. O valor moral do sofrimento. O valor da paixão.</p> <p>No aperfeiçoamento das relações sociais:</p> <p>A atitude para com os outros: a consciência da própria relatividade.</p> <p>A sua importância:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Na escolha da profissão: a selecção e orientação profissional; 2) Na escola; 3) Na jurisprudência; 4) Na medicina; 5) Na publicidade 	<p>5) Nos fenómenos de massas: o testemunho, a publicidade.</p>
---	--

Na Lógica supprime-se a rubrica «Ideia basilar de logística» e acrescenta-se «o fundamento da indução» e «Falácias». Distingue-se «raciocínio» e «inferência».

A Metodologia mantém-se, sendo apenas suprimida a rubrica que se referia à recapitulação dos métodos da Psicologia.

Na Teoria do Conhecimento é retirada toda a referência a autores, aparecendo só a enunciação dos problemas do conhecimento.

Quadro 12: Programas de 1948 e de 1954 — Lógica, Lógica Formal e Metodologia

Programa de 1948	Programa de 1954
<p>7º ano Lógica</p> <p>Objecto da lógica. Lógica, gramática e psicologia. Divisão da lógica.</p> <p><i>Lógica formal.</i> — A ideia e o termo; compreensão e extensão da ideia; ideia e definição. Os primeiros princípios. O juízo e a proposição; extensão e compreensão dos termos na proposição; quantidade e qualidade das proposições. O raciocínio ou inferência: dedução e indução; inferências imediatas; inferências mediatas; o silogismo; sua presença implícita no raciocínio humano;</p>	<p>7º ano Lógica</p> <p>Objecto da lógica. Lógica, gramática e psicologia. Divisão da lógica.</p> <p><i>Lógica formal.</i> — A ideia e o termo; compreensão e extensão da ideia. Definição e classificação. O juízo e a proposição. Quantidade e qualidade das proposições; classificação das proposições.</p> <p>As inferências e suas espécies. Inferências imediatas. Inferências mediatas: dedução e indução. Fundamento e estrutura do silogismo; exemplificação. A presença</p>

<p>fundamento e estrutura do silogismo; exemplificação. Ideia basilar de logística.</p> <p><i>Metodologia.</i> — Natureza da ciência; espírito científico e espírito filosófico. O problema da classificação de ciências. Métodos gerais; a natureza das ciências e os métodos especiais que requerem. Métodos das ciências matemáticas: origem das matemáticas e carácter abstracto destas ciências; ponto de partida e fundamentos da demonstração; casos de emprego da indução em matemática. Ciências da natureza; sua divisão. Métodos das ciências físico-químicas: a observação; a hipótese; a experimentação. Métodos das ciências biológicas: dificuldades da observação e da experiência; emprego da analogia; o tipo; a classificação e os seus fundamentos. Métodos das ciências do espírito: carácter destas ciências; dificuldades do seu estudo quanto à prova e à demonstração. Métodos da psicologia (recapitulação). Métodos da história: matérias que ela utiliza; a crítica histórica e a possibilidade de erro e de incerteza; o facto histórico e o problema da sua importância e significado. Métodos da sociologia: objecto e origens desta ciência; o inquérito; relações entre a história e a sociologia.</p>	<p>implícita do silogismo no raciocínio humano. O fundamento da indução. Falácias.</p> <p><i>Metodologia.</i> — Natureza da ciência; espírito científico e espírito filosófico. O problema da classificação de ciências. Métodos gerais; a natureza das ciências e os métodos especiais que requerem. Métodos das ciências matemáticas: origem das matemáticas e carácter abstracto destas ciências; ponto de partida e fundamentos da demonstração; materiais da demonstração; casos de emprego da indução em matemática. Ciências da natureza; sua divisão. Métodos das ciências físico-químicas: a observação; a hipótese; a experimentação. Métodos das ciências biológicas: dificuldades da observação e da experiência; emprego da analogia; o tipo; a classificação e os seus fundamentos. Métodos das ciências do espírito: carácter destas ciências; dificuldades do seu estudo quanto à prova e à demonstração. Métodos da história: matérias que ela utiliza; a crítica histórica e a possibilidade de erro e de incerteza; o facto histórico e o problema da sua importância e significado. Métodos da sociologia: objecto e origens desta ciência; o inquérito; relações entre a história e a sociologia.</p>
--	---

Quadro 13: Programas de 1948 e de 1954 — Teoria do Conhecimento

Programa de 1948	Programa de 1954
<p>TEORIA DO CONHECIMENTO:</p> <p>O eu pensante e o objecto pensado. As atitudes idealista e realista: a revolução socrática; a ideia platónica e a concepção aristotélica do real; o platonismo de Santo Agostinho e o aristotelismo de S. Tomás; o <i>Cogito</i> de Descartes; a crítica anticartesiana de Locke; o <i>Esse est percipi</i> de Berkeley; o conceito de causalidade em Hume, a experiência e as formas “a priori” de Kant; a lei dos três estados de Comte. O intuicionismo de Bergson. O neotomismo. Os dados actuais.</p> <p>O valor do conhecimento: dogmatismo e cepticismo. O critério da verdade. Ciência e verdade.</p>	<p>TEORIA DO CONHECIMENTO:</p> <p>Possibilidade do conhecimento; sua natureza; sua origem; seu valor e limites.</p> <p>A verdade; atitudes da inteligência perante a verdade. O critério da certeza.</p>

Na Ética supprime-se a Economia Política e simplifica-se a Moral Formal e a Moral Prática.

Na Moral Formal acrescenta-se «a liberdade e a responsabilidade moral» e supprime-se «a transcendência e imanência do dever»; mantém-se a referência à Moral cristã mas altera-se a formulação, que adquire maior precisão filosófica ao aparecer subordinada à determinação do conceito de Bem.

A Moral Prática perde grande parte dos seus conteúdos, desaparecendo a vertente social e política. Refere-se expressamente, o que não tinha ainda acontecido, «os deveres do homem para com Deus», embora apenas se exija, em todo este capítulo, «referência breve».

Quadro 14: Programas de 1948 e de 1954 — Ética

Programa de 1948	Programa de 1954
<p>Ética</p> <p>Objecto e carácter normativo; divisões.</p> <p><i>Moral formal.</i> — A consciência moral e o seu carácter imperativo perante o bem e o mal; imanência e transcendência do dever. A moral científica. A moral cristã. Justiça e caridade. O direito e os seus fundamentos.</p> <p><i>Moral prática.</i> — Moral individual; deveres para com o corpo e deveres para com o espírito. Moral doméstica; os fins da família e o problema da sua estabilidade; deveres familiares. Deveres profissionais; deveres de cooperação regional, nacional e internacional; deveres e direitos do Estado. Fundamentos morais da política e do direito.</p> <p><i>Economia política.</i> — Objecto e divisões principais; importância da moral na economia; importância da economia na moral; a questão social.</p>	<p>Ética</p> <p>Objecto e carácter normativo; divisões.</p> <p><i>Moral formal.</i> — A consciência moral; sua natureza e origem. A liberdade e a responsabilidade moral.</p> <p>Determinação do conceito de Bem na moral científica e na moral cristã (o fim último do homem).</p> <p>O direito e os seus fundamentos.</p> <p><i>Moral prática.</i> — Referência breve aos deveres do homem para com Deus, para consigo mesmo e para com a sociedade.</p>

Quadro 15: Programas de 1934 e 1935, de 1948 e de 1954 — Moral cristã

Programas de 1934 e 1935	Programa de 1948	Programa de 1954
<p><i>Conclusão do tema da Moral:</i> A moral pagã e a moral cristã: suas características. Referência a algumas tentativas no sentido de uma moral científica</p>	<p><i>No âmbito do tema da Ética, no capítulo da Moral Formal:</i> A moral científica. A moral cristã. Justiça e caridade. O capítulo termina com uma última rubrica: O direito e os seus fundamentos</p>	<p><i>Estruturação idêntica mas maior precisão:</i> Determinação do conceito de Bem na moral científica e na moral cristã (o fim último do homem).</p>

Na Estética procede-se a uma reformulação nos termos da enunciação das rubricas, com poucas alterações de conteúdo e de orientação, mas com formulação mais sintética e filosoficamente mais rigorosa.

Quadro 16: Programas de 1948 e de 1954 — Estética

Programa de 1948	Programa de 1954
<p>Estética O artífice e o artista; arte utilitária e belas-artistas, o belo. Arte amoral; arte com finalidade moral.</p>	<p>Estética A essência do Belo. As Belas-Artes. A arte e a moral.</p>

No âmbito da Metafísica, na Cosmologia Racional, suprime-se o conteúdo «caracteres dos seres vivos». A Psicologia Racional é reformulada, passando a iniciar-se com «o seu objecto», a incluir «o princípio da vida» e «natureza e atributos da alma: unidade, simplicidade, espiritualidade e imortalidade».

Quadro 17: Programas de 1948 e de 1954 — Metafísica

Programa de 1948	Programa de 1954
<p>Metafísica Objecto. Divisão da metafísica. <i>Ontologia</i>: o ser. <i>Cosmologia racional</i>: o espaço e o tempo</p>	<p>Metafísica Objecto. Divisão da metafísica. <i>Ontologia</i>: o ser. <i>Cosmologia racional</i>: o espaço e o tempo</p>

segundo o senso comum; concepções modernas sobre o espaço e o tempo. A matéria. A vida. Caracteres do ser vivo. <i>Psicologia racional</i> : materialismo e espiritualismo; o composto humano; natureza e imortalidade da alma. <i>Teodiceia</i> : panteísmo; teísmo; existência de Deus; natureza de Deus; relações do Mundo e do homem com Deus.	segundo o senso comum; concepções modernas sobre o espaço e o tempo. A matéria. A vida. <i>Psicologia racional</i> : seu objecto. O princípio da vida. Natureza e atributos da alma: sua unidade, simplicidade, espiritualidade e imortalidade. <i>Teodiceia</i> : panteísmo; teísmo; existência de Deus; natureza de Deus; relações do Mundo e do homem com Deus.
--	---

No geral, a formulação das rubricas revela maior síntese e estruturação filosófica. Apesar de estarmos perante dois programas que pouco mais são do que um rol de conteúdos, o programa de 1954 apresenta-os mais ordenados, em formulações mais sintéticas e orientadoras, cumprindo de forma mais eficaz a sua função normativa. Como «conjunto de enunciados normativos ordenados sistematicamente»⁶⁹³, o Programa de 1954 é o que consegue uma melhor realização. No entanto, não apresenta alterações formais significativas.

Quanto aos conteúdos alterados, damos particular significado às transferências da Lógica para a Psicologia, à supressão da «Ideia basilar de Logística», às supressões na Ética e na Teoria Conhecimento e, na Metafísica, à supressão do conteúdo «caracteres dos seres vivos» e às precisões na Psicologia Racional. Tínhamos já considerado, na comparação entre os programas de 1936 e de 1948, que o facto de «os princípios da Razão» terem transitado para a Lógica representaria uma distinção, a nosso ver positiva, entre a abordagem psicológica da inteligência e dos processos mentais, e a abordagem lógica. O retorno deste conteúdo à Psicologia parece representar alguma inconsistência. Por outro lado, há um maior rigor ao fazer-se a distinção entre «raciocínio» e «inferência» e um recuo em termos de uma abordagem da Lógica, visto que desaparece qualquer referência à logística ou à lógica simbólica. A introdução de «falácias» em substituição de «ideia basilar de logística» parece representar uma opção por uma

⁶⁹³ Rui Grácio, *Obra Completa*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1995, vol II, p. 53.

aproximação ao discurso e à Retórica, e um afastamento em relação à formalização e à Lógica. A referência do programa de 1948 à Logística, ainda que breve e supondo uma abordagem didáctica de nível muito elementar, representava uma abertura e uma possibilidade que este programa definitivamente fecha.

A situação da Lógica no programa de Filosofia é semelhante à da Psicologia. Todavia, mais do que o que alguma vez aconteceu com a Psicologia ou qualquer outra matéria do programa, assistimos na década de quarenta a um vivo interesse pela Lógica e pelo seu ensino com expressão no espaço público e numa perspectiva que inclui os seus últimos desenvolvimentos no sentido da formalização matemática.

No ano de 1943, Vieira de Almeida publica *Lógica Elementar*⁶⁹⁴; Edmundo Curvelo publica *Introdução à Lógica*⁶⁹⁵, na Biblioteca Cosmos; Vitorino Magalhães Godinho publica na Colecção *Universitas*, Coimbra Editora, *Esboço sobre alguns problemas de lógica*. São três obras importantes de autores significativos no panorama do pensamento português: os dois primeiros destacar-se-ão especificamente na área da Lógica, tendo sido Edmundo Curvelo discípulo de Vieira de Almeida, e Vitorino Magalhães Godinho evidenciar-se-á como historiador⁶⁹⁶. Embora todas sejam consideradas obras de nível introdutório, o autor que apresenta objectivos didácticos expressamente associados ao ensino liceal e às áreas tanto da Filosofia como da Matemática, é Magalhães Godinho. Em «esboços preliminares» afirma:

«O ensino tem de acompanhar os incontestáveis progressos da Lógica como ciência. Não é aliás só à Filosofia que tal remodelação importa. A Matemática tem tudo a lucrar com o estudo dos problemas lógicos segundo as directrizes modernas, mais ainda,

⁶⁹⁴ Vieira de Almeida, *Lógica Elementar*, colecção *Studium*, Coimbra, Arménio Amado Editor, 1943; será publicada uma 2ª edição, em 1961, «revista».

⁶⁹⁵ Edmundo Curvelo, *Introdução à Lógica*, Biblioteca Cosmos n.º 45, Cosmos, Lisboa, 1943.

⁶⁹⁶ A propósito de *Esboços sobre alguns problemas de Lógica* de Vitorino Magalhães Godinho, Rogério Fernandes comenta: «[...] trabalho de carácter escolar que representa a única deslocação lateral em toda a sua carreira em relação ao que viria a ser o seu ofício: historiador» Rogério Fernandes, «A Filosofia de Vieira de Almeida no seu contexto ideológico» in «Introdução ao estudo da Filosofia de Vieira de Almeida» (Vieira de Almeida, *Obras Completas*, vol. I, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1986, p. LXVIII).

esse estudo é para o ensino da Matemática necessidade urgente, imprescindível: mostra-o à sociedade o opúsculo de Sebastião e Silva *A Lógica Matemática e o Ensino Secundário*. Supõe-se comumente que a Lógica enquadrada nos novos moldes é inacessível aos alunos do curso liceal; trata-se de um equívoco profundo, pois a sua dificuldade não excede a da álgebra elementar»⁶⁹⁷.

A obra inclui, no final, em «Nota», uma bibliografia seleccionada segundo o critério da acessibilidade e utilidade. Aí é referida a obra de Sebastião e Silva *A Lógica Matemática e o Ensino Médio*, de 1941⁶⁹⁸, e a referência ao capítulo «Lógica» da *Introdução à Filosofia* de Vieira de Almeida, que tinha sido publicado também nesse ano⁶⁹⁹. Esta actividade editorial e este interesse manifesto por uma orientação nova no ensino da Lógica, que a aproxima curricularmente da Matemática, terão tido algum eco no novo programa de 1948, que termina o capítulo da Lógica formal com «Ideia basilar de logística»? De qualquer modo esta tendência não se verá confirmada. Quer tenha sido pela pouca importância que lhes foi dada pelos manualistas quer pela opção dos autores do programa seguinte, que eliminarão aquela rubrica, o ensino da Lógica nos liceus em nada é devedor deste esforço de mudança. A tradição escolar liceal parece impor-se e a Lógica Formal continuará a ser apresentada numa perspectiva exclusivamente aristotélico-escolástica, dita tradicional, sem qualquer referência aos aspectos do seu desenvolvimento a partir do século XIX⁷⁰⁰.

⁶⁹⁷ Vitorino Magalhães Godinho, *Esboço sobre alguns problemas de lógica*, Coimbra, Coimbra Editora, 1943, p. II-III.

⁶⁹⁸ J. Sebastião e Silva, «A Lógica Matemática e o Ensino Médio» I, II, III, *Gazeta de Matemática*, n.º 5, 6 e 7, 1941. A Revista Palestra publicará em separata, J. Sebastião e Silva, *Introdução à Lógica Simbólica e aos Fundamentos da Matemática*, Lições proferidas no Liceu Normal de Pedro Nunes (Separata do número 6 da revista *Palestra*, 1959). Em nota de rodapé esclarece-se que «este artigo reproduz uma parte das lições proferidas pelo autor no Liceu Normal de Pedro Nunes nos dias 7, 14, 21 e 28 de Janeiro, 4 de Fevereiro e 4 de Março de 1959» (p. 3, nota 1 de rodapé). O «objectivo inicial destas palestras», nas palavras do autor, teria sido «mostrar como é fácil iniciar em pouco tempo qualquer pessoa, mesmo um aluno do liceu, de 16 ou 17 anos, nos elementos da lógica simbólica». E continua: «Todavia, como nos dirigimos a professores – principalmente a professores de matemática – tal objectivo deverá ser bastante ultrapassado, para minucioso esclarecimento de vários aspectos de assuntos tratados e discussão das suas possíveis repercussões no domínio da didáctica liceal». *Ibidem*, p. 3.

⁶⁹⁹ Vieira de Almeida, *Introdução à Filosofia*, Coimbra Editores, Coimbra, 1941.

⁷⁰⁰ Em 1964, M. S. Lourenço, em artigo publicado na revista *O Tempo e o Modo*, «Sobre o ensino da Lógica no Liceu», classifica as rubricas do programa como «obsoletas» sem, no entanto, deixar de admitir que «não contém determinações exactas sobre o modo de realizar o esquema tradicional», o que faz com

As alterações na Teoria do Conhecimento apresentam-nos algumas dúvidas interpretativas. Ao suprimir qualquer referência a autores podemos admitir que supõe uma abordagem através dos seus problemas e não através de uma sequência histórica? Dir-se-á que este ponto de vista apresenta o aspecto positivo de não confundir o sentido dos problemas com as respostas? A ser assim, diminuir-se-ia o risco de cair no Relativismo ou no Eclectismo. No entanto, podemos admitir também estar perante uma abordagem meramente esquemática, não referenciada a autores ou textos da tradição, correndo-se o risco de um simplismo redutor e didáctica e filosoficamente insignificante.

A determinação dos conteúdos da Ética evidencia uma tónica diferente. Acentua-se a dimensão moral do indivíduo, diminui o acento normativo e regista-se uma tendência de afastamento relativamente aos problemas da acção política. Sociedade, Estado, Direito e Política são conceitos que quase desaparecem. Apenas se mantém a rubrica «O direito e os seus fundamentos», e há uma referência vaga aos «deveres para com a sociedade», mas no âmbito da única rubrica da Moral Prática: «Referência breve aos deveres para com Deus, para consigo mesmo e para com a sociedade». Mantém-se a «moral cristã».

Pela primeira vez neste período, aparece claramente formulado o problema da «liberdade e da responsabilidade moral» e desaparecem as rubricas centradas na ideia de dever. Se ligarmos este aspecto com a rubrica que aparece na Psicologia, na sequência da Vontade, denominada «Liberdade e determinismo», podemos considerar que estas duas rubricas representam aspectos inovadores do programa, indiciando uma abertura temática que gera novas possibilidades pedagógicas e didácticas.

que a responsabilidade da abordagem escolar não possa ser, em absoluto, assacada ao programa da disciplina. A Lógica no Liceu, analisada a partir da abordagem dos autores dos compêndios, «não é mais do que uma ridícula caricatura» e «nada tem a ver com a lógica tradicional». Porque «já é tempo de se colherem os frutos deixados por Vieira de Almeida e Edmundo Curvelo», M. S. Lourenço considera «que não há motivo que justifique a redacção actual dos compêndios de Filosofia no que diz respeito à Lógica Formal» e que «mesmo mantendo as obsoletas rubricas do programa, será possível evitar que os alunos sejam obrigados a aprender noções que, como são dadas, carecem completamente de sentido». M. S. Lourenço, «Sobre o Ensino da Lógica no Liceu», in *O Tempo e o Modo*, n.º 15, Abril 1964, p. 52-55.

As alterações na rubrica da Psicologia Racional, no âmbito do tema da Metafísica, parecem revelar maior preocupação na sua delimitação conceptual. Ao mesmo tempo, a introdução da «liberdade e determinismo», ainda que no tema da Psicologia, estabelece uma ligação entre os campos da Psicologia e da Metafísica. Acentua-se a visão filosófica espiritualista da Psicologia, e a Metafísica continua a poder considerar-se, tal como em 1931, «o tronco fundamental da filosofia».

No contexto de um sistema político autoritário, de ausência de liberdade de pensamento e de imprensa e em que as disciplinas do sistema de ensino devem formar no sentido do espírito corporativo, como se afirma na legislação geral, o desaparecimento no programa de Filosofia de todos os aspectos que se referem ao Estado, à Economia ou à Política levanta-nos algumas interrogações e dificuldades de interpretação:

1) No contexto político da existência da Concordata entre o Estado e a Igreja (que proíbe o divórcio) e de um Estado corporativo, o tratamento de rubricas como «os fins da família e o problema da sua estabilidade» ou «deveres e direitos do Estado», que constavam do programa de 1948, eram susceptíveis de uma instrumentalização pouco consentânea com um tratamento filosófico. O desaparecimento destas rubricas poderá significar que a disciplina de Filosofia se distancia de uma eventual conotação prosélita e propagandística?

2) Independentemente das questões relativas à orientação geral de ensino e, especificamente à orientação de ensino e metodologia na disciplina de Filosofia, podemos considerar que o facto de o programa não contemplar certos temas retira possibilidades de eles serem abordados pelo discurso filosófico ou de serem discutidos. O desaparecimento de certas rubricas, que remetem para questões e problemas sobre os quais pode «haver pontos de vista contraditórios» (das Observações), poderá ser considerado um silenciamento? Situar-se-ia igualmente, nesta perspectiva, a supressão do conteúdo da Cosmologia, «caracteres dos seres vivos»?

3) A disciplina de Organização Política e Administrativa da Nação ao abordar em «Noções Fundamentais» rubricas como «Formas de Estado» ou

«Funções do Estado»; em «Os elementos estruturais da Nação» rubricas como «O indivíduo», a «Família», «Os organismos corporativos» ou «Doutrinas corporativa», cumpriria melhor o papel formativo do ensino?⁷⁰¹ Libertaria a Filosofia dessa abordagem, permitindo, sem custos para a formação do aluno, tornar menos extenso o programa da disciplina de Filosofia e permitir uma melhor economia dos tempos de estudo no último ciclo do curso liceal⁷⁰²?

4) Até que ponto se pode considerar a existência de uma certa comunicação entre as disciplinas de Filosofia e de Organização Política e Administrativa da Nação (O. P. A. N.)? Sob o ponto de vista da organização curricular, existe particular afinidade entre as disciplinas de História, de Filosofia e de Organização Política. A disciplina de O. P. A. N. não possui estatuto epistémico ou tradição curricular, de modo que, sob este aspecto, não se pode considerar ao mesmo nível de disciplinas escolares como a História, a Filosofia, a Matemática ou as Ciências da Natureza, por exemplo. No entanto, a sua situação no plano de estudos e no quadro das disciplinas, confere-lhe um estatuto curricular idêntico a qualquer outra disciplina do currículo. Está, inclusivamente, não só sujeita aos mesmos procedimentos de avaliação e classificação, como é de aproveitamento obrigatório para a conclusão do curso liceal e de prosseguimento de estudos de nível superior,

⁷⁰¹ Nas Observações ao Programa de Organização Política e Administrativa da Nação ressalta muito claramente a intenção formativa do seu ensino, expressamente declarada e explicitada: «Com o ensino desta disciplina pretende-se integrar os alunos na atmosfera ideológica em que se desenvolve a acção do Estado no nosso país. Na realidade, não poderia esta acção alcançar a fecundidade de que há mister se a juventude, donde sairá o escol dirigente, não fosse colocada em condições de compreender e de sentir os princípios que informam a nossa organização política e social.

«Um dos processos mais práticos de o conseguir é colocar o aluno diante das realidades sociais e económicas do nosso país e levá-lo ao confronto delas com as dos outros países cujos sistemas políticos são animados por ideologias contrárias ou mesmo diferentes. E isto sem apologética enfática nem excessos de informação, de modo que as conclusões saiam do conhecimento objectivo claras, serenas, sãs, verdadeiras.

«Trata-se, portanto, de disciplina de carácter essencialmente formativo.

«Por isso, todas as oportunidades se devem aproveitar para estimular o culto pela ideia de Pátria, o respeito pela tradição, o amor da família e a confiança nos benefícios do espírito associativo. Por isso também se deve, a propósito das instituições actuais portuguesas com correspondência a instituições históricas, explicar a evolução destas, fazendo notar a continuidade nacional». Decreto n.º 37 112 de 22 de Outubro de 1948.

⁷⁰² No ano da aprovação dos novos programas, em 1954, Martins Afonso faz um requerimento ao Ministro da Educação solicitando a aprovação do seu compêndio «Princípios Fundamentais de Organização Política e Administrativa da Nação», referindo, inclusivamente, ter dado «mais desenvolvimento à ‘Doutrina Social da Igreja Católica’», uma das repostas para a «questão social» retirada no programa de Filosofia desse ano (Cf. A. H. M. E. 15/2625).

seja qual for o curso. Dada esta situação, compreende-se a importância da disciplina (apesar de uma carga lectiva diminuta) e a necessidade de resolver o problema da habilitação para o ensino. É assim que a legislação determina que os professores do 4º Grupo, de História e Filosofia, licenciados em Histórico-Filosóficas, «são obrigados a reger» a disciplina de Organização Política e Administrativa da Nação⁷⁰³. História, Filosofia e O. P. A. N. são disciplinas afins de um ponto de vista administrativo e curricular.

5) O aparecimento da rubrica «Liberdade e determinismo», embora no campo da Psicologia, da rubrica «Liberdade e responsabilidade individual» na Ética e as precisões a nível da Psicologia Racional, parecem acentuar a dimensão teórica, especulativa e metafísica do programa. Poderemos admitir que o afastamento relativamente aos temas da acção política traz como contrapartida o reforço da componente de reflexão metafísica?

Ao mesmo tempo, a possibilidade de tratamento filosófico do tema da Liberdade, conceito que nunca apareceu nos temas, rubricas ou conteúdos do programa ao longo deste período, constitui-se como um campo aberto a múltiplas possibilidades de tratamento filosófico e pedagógico-didáctico. O programa não é mais explícito e as observações não contêm nada de específico a respeito deste tema. Será possível aceitar que as questões da acção, inclusivamente nas suas implicações ético-políticas, possam retornar por intermédio do estudo das questões da liberdade e da responsabilidade individual?

5. Alterações no programa de 1954: a reforma anunciada

Em 1972, sob o ministério de Veiga Simão, que visava uma grande reforma do sistema de ensino, surge um conjunto de alterações do programa da disciplina de Filosofia⁷⁰⁴, considerando-se expressamente que «não constituem um *novo* programa» e que «representam [...] uma solução transitória», enquanto não se

⁷⁰³ Cf. Decreto 36 508 de 1948, cap.VII, Secção I, art.º 85.º, 2.

⁷⁰⁴ *Alterações no Programa de 1954* (1972), *apud* Trindade Santos, ob. cit. p. 267-275.

realizam e concluem os estudos indispensáveis para um novo programa, que se considera «de necessidade premente»⁷⁰⁵. Os termos da redacção destas «Instruções complementares» evidenciam o anacronismo do programa de Filosofia associado, pelo menos em parte, a uma situação de anormal longevidade, que faz com que seja considerado, sem pejo, como «velho de dezoito anos». Se pensarmos que, por sua vez, o programa de 1954 era uma remodelação relativamente ao de 1948, poderemos acrescentar-lhe mais seis anos. Não havendo ainda condições para apresentar um novo programa, o objectivo expresso era «simplificar», suprimindo e deslocando matéria mas nada alterando quanto aos temas contemplados e à sua estruturação fundamental. No entanto, as supressões que foram feitas e as indicações e os comentários dos autores são especialmente significativos no que se refere à consideração do carácter obsoleto do programa.

Assim, relativamente à Psicologia, afirma-se:

«[...] pretendeu-se dar uma arrumação diferente a algumas matérias programadas, corrigindo (de acordo com a psicologia contemporânea) rubricas que hoje se não podem manter»⁷⁰⁶.

Acentuando o facto de não ser possível «uma alteração de estruturas», reconhece-se ter de se fazer «concessão ao estudo dos factos psíquicos de acordo com o esquema tripartido, mas banii-se, *por errado*, o termo «vida» — substituindo-se por aspecto»⁷⁰⁷ e a impossibilidade de, «ao abordar o método da psicologia, reduzi-lo à observação (subjectiva ou objectiva)».

A indicação de que a «percepção terá de ser dada antes da sensação, a memória antes da imaginação, o juízo antes da ideia» é precedida de uma indicação de que se trata de «alterações importantes na ordenação das matérias». Não são dadas mais explicações, mas isto significa o abandono do atomismo na abordagem dos fenómenos perceptivos e dos processos mentais.

⁷⁰⁵ *Ibidem*, Instruções Complementares.

⁷⁰⁶ *Ibidem*, sublinhado nosso.

⁷⁰⁷ *Ibidem* (sublinhado nosso).

«A liberdade e o determinismo» transitam para a Metafísica, libertando a Psicologia de um problema filosófico.

Quadro 20: Programa de 1954 e de 1972 — Psicologia

Programa de 1954	Alterações de 1972
<p>Filosofia 6ºano</p> <p>INTRODUÇÃO</p> <p>Objecto da Filosofia. A filosofia e as ciências. O conhecimento empírico, científico e filosófico.</p> <p>As grandes divisões da filosofia.</p> <p>Psicologia</p> <p>Objecto da psicologia. Caracteres dos fenómenos psíquicos. As relações entre estes e os fenómenos fisiológicos (referência breve ao sistema nervoso) e sociais.</p> <p>Método da psicologia. Análise interior. Referência aos dados actuais da observação em psicologia: introspecção e extrospecção. Importância e aplicação dos testes.</p> <p>A corrente da consciência: selecção e síntese. A consciência espontânea e reflexiva. Graus de consciência; importância de cada um deles.</p> <p>A atenção, característica fundamental da vida consciente.</p> <p>Multiplicidade e unidade da vida psíquica.</p> <p>Classificação das funções da vida psíquica e seu fundamento.</p> <p><i>Vida intelectual.</i> — As sensações e os sentidos. A percepção externa como síntese mental. A sua modificação em função da experiência. Os erros de percepção, ilusões e alucinações. A imagem. Associação: importância da associação na vida psíquica. A memória e as suas operações. Tipos de memória. A imaginação criadora: a criação artística e a invenção científica. A abstracção e a generalização.</p> <p>A ideia e o juízo e o raciocínio: sua génese. A razão e os seus princípios lógicos.</p> <p>O raciocínio: suas espécies.</p> <p>Tipos intelectuais: a inteligência específica e geral; o espírito de finura e o</p>	<p>Filosofia 4ºano (antigo 6ºano)</p> <p>INTRODUÇÃO Objecto da filosofia</p> <p>PSICOLOGIA</p> <p>Objecto da psicologia. Caracteres dos fenómenos psíquicos. As relações entre estes e os fenómenos fisiológicos (referência breve ao sistema nervoso) e sociais.</p> <p>— Método da psicologia. Técnicas de observação e experimentação. Importância e aplicação dos testes.</p> <p>— A corrente da consciência: selecção e síntese. Consciência espontânea e reflexiva. Graus de consciência; importância de cada um deles.</p> <p>A atenção, característica fundamental da vida consciente.</p> <p>Aspectos do psiquismo.</p> <p>Aspecto cognitivo: A percepção. A sua modificação em função da experiência. Os erros da percepção: ilusões e alucinações.</p> <p>— A Sensação. /A memória e as suas operações. Tipos de memória.</p> <p>— Associação./ A imaginação./ A criação artística e a invenção científica.</p> <p>— A abstracção e a generalização.</p> <p>— O juízo e a ideia: sua génese./ A razão unificadora./ A intuição e o raciocínio.</p> <p>— A inteligência prática e conceptual.</p> <p>Aspecto afectivo</p>

<p>espírito geométrico.</p> <p><i>Vida afectiva.</i> — O agradável e o desagradável; o prazer e dor. As tendências: as tendências individuais, sociais e ideais. O indivíduo e a multiplicidade das tendências. As tendências e a personalidade; recalçamento e sublimação das tendências. O sentimento. O temperamento. A emoção e a paixão; classificação das paixões de harmonia com a das tendências. A génese das paixões. A importância do aspecto afectivo na vida do espírito.</p> <p><i>Vida activa.</i> — Actividade espontânea e os reflexos. O instinto e suas características. O hábito. A aquisição e os efeitos do hábito. Actividade voluntária. A natureza da vontade. A liberdade e o determinismo. A vontade e a personalidade.</p> <p>O VALOR PRÁTICO DA PSICOLOGIA:</p> <p>1) No conhecimento e aperfeiçoamento do indivíduo</p> <p>2) No aperfeiçoamento das relações sociais.</p> <p>3) Na escolha da profissão: a selecção e orientação profissional.</p> <p>4) Na escola.</p> <p>5) Nos fenómenos de massas: o testemunho, a publicidade.</p>	<p>As tendências./ O agradável e o desagradável; o prazer e a dor. Sentimento, emoção e paixão: sua génese./ A importância da afectividade do psiquismo.</p> <p>Aspecto volitivo: Actividade espontânea e reflexos./ O instinto./ O hábito. A aquisição e os efeitos do hábito./ actividade voluntária: sua natureza.</p> <p>Multiplicidade e unidade psíquica: Génese e estrutura da personalidade.</p> <p>O VALOR PRÁTICO DA PSICOLOGIA</p> <p>(Sem alteração)</p>
--	--

O conjunto de alterações que agora se propõem não é acompanhado de justificações filosóficas significativas. Não parecerá pouco normal o à-vontade com que se admitem os erros do programa? E não se exigiria, mesmo nas circunstâncias, algumas justificações teóricas ainda que breves? Ou a situação já era de tal modo que o programa em vigor já pouco representaria e a prática lectiva já o ultrapassava? A ser assim, estas alterações não seriam senão óbvias e consagrariam, de um ponto de vista formal e de política educativa, o sentido de uma prática docente. É aliás, nesta linha que surge a justificação que é dada para a alteração da ordem dos temas do programa, que passará a ser Lógica, Metodologia, Teoria do Conhecimento, Metafísica, Ética, Estética. Deste modo considera-se que facilita a «articulação entre a Gnosiologia e a Metafísica», afirmando-se igualmente «que já era praticada por muitos professores». De outro

tipo, no entanto, é o comentário a propósito da Lógica, em que se afirma que «mais do que uma alteração do programa, é importante uma alteração de atitude». Em relação à aprendizagem da lógica aristotélica afirma-se que «o aluno não deve ser obrigado a acompanhar tudo o que se afigura como *exagero* da sua construção» e que «é *absolutamente criticável* exigir o conhecimento da dedução dos modos de cada figura [do silogismo]». Sendo assim, não parece haver objecções de fundo em relação aos conteúdos programáticos, mas critica-se frontalmente o tratamento que era dado nos manuais ou na prática lectiva. No entanto, devemos registar que «os princípios lógicos» retornam à Lógica, distinguindo-se claramente o ponto de vista lógico e psicológico na abordagem do pensamento e dos processos mentais (como vimos, no Programa de 1936 e de 1954 constavam da Psicologia, no Programa de 1948 da Lógica e no de 1954, novamente da Psicologia).

As alterações propostas no âmbito da Psicologia e da Lógica são, assim, de tipo diferente: enquanto em relação à Psicologia o que aparece como mais criticável é o próprio programa, nos conteúdos, na estruturação das rubricas e, de um modo radical, na própria concepção da Psicologia; em relação à Lógica, é a leitura que é feita pelos manuais e pelos professores, conduzindo a exigências que segundo os autores destas alterações, são desfasadas do objectivo fundamental da leccionação.

No âmbito da Metodologia, desaparece a terminologia diltheyana e, em vez de Ciências do Espírito temos a classificação mais actual de Ciências Humanas, ainda que sem a apresentação de uma justificação teórica. Apenas se refere que «se achou preferível», acrescentando apenas que «essa forma nova implica, na generalidade, outros ângulos de visão dos problemas, *mais de acordo com os conhecimentos actuais sobre as ciências*».

A diferente ordenação das matérias, com a deslocação do «capítulo inicial», «Natureza da Ciência», para o fim, e a supressão da rubrica «o problema da classificação das ciências», parece pretender retirar a apresentação de uma visão filosófica dos saberes antes da sua caracterização. A análise precede a síntese e

este tema termina com «Relações da Ciência com a Filosofia», que substitui a abordagem inicial formulada em termos de «espírito científico e espírito filosófico». Embora esta nova formulação não seja de todo inequívoca parece-nos destronada a concepção de Filosofia que supõe o relacionamento hierarquizado entre saber científico e saber filosófico e que apresenta a Filosofia como disciplina de coroamento.

Finalmente, abandona-se a atitude positivista que surdamente atravessava o modo como no anterior programa se abordavam as ciências que, implicitamente, eram colocadas em referência ao modelo da física matemática, visível em expressões como «dificuldades da observação e da experiência» (relativamente às ciências biológicas) e «dificuldades do seu estudo [das ciências do espírito] quanto à prova e demonstração», agora suprimidas.

Quadro 21: Programas de 1954 e de 1972 – Lógica

Programa de 1954	Alterações de 1972
<p>7º ano</p> <p>Lógica</p> <p>Objecto da lógica. Lógica, gramática e psicologia. Divisão da lógica.</p> <p><i>Lógica formal.</i> — A ideia e o termo; compreensão e extensão da ideia. Definição e classificação. O juízo e a proposição. Quantidade e qualidade das proposições; classificação das proposições.</p> <p>As inferências e suas espécies. Inferências imediatas. Inferências mediatas: dedução e indução. Fundamento e estrutura do silogismo; exemplificação. A presença implícita do silogismo no raciocínio humano.</p> <p>O fundamento da indução. Falácias.</p> <p><i>Metodologia.</i> — Natureza da ciência; espírito científico e espírito filosófico. O problema da classificação de ciências. Métodos gerais; a natureza das ciências e os métodos especiais que requerem. Métodos das ciências matemáticas: origem das matemáticas</p>	<p>5ºano (Antigo 7ºano)</p> <p>LÓGICA</p> <p>— Objecto da lógica./ Lógica, Gramática e Psicologia./ Divisão da Lógica.</p> <p>LÓGICA FORMAL</p> <p>— A ideia e o termo; compreensão e extensão da ideia. Definição e classificação./ O juízo e a proposição; quantidade e qualidade das proposições.</p> <p>— Fundamento do raciocínio : os princípios lógicos.</p> <p>— As inferências e suas espécies. Inferências imediatas. Inferências mediatas: dedução e indução./ Estrutura do silogismo./ Falácias.</p> <p>METODOLOGIA</p> <p>— Métodos gerais./ A natureza das ciências e os métodos especiais que requerem. / Métodos das ciências matemáticas e carácter destas ciências; ponto de partida e fundamento da demonstração; elementos da demonstração.</p> <p>— Ciências da natureza. / Ciências físico-</p>

<p>e carácter abstracto destas ciências; ponto de partida e fundamentos da demonstração; materiais da demonstração; casos de emprego da indução em matemática. Ciências da natureza; sua divisão. Métodos das ciências físico-químicas: a observação; a hipótese; a experimentação. Métodos das ciências biológicas: dificuldades da observação e da experiência; emprego da analogia; o tipo; a classificação e os seus fundamentos. Métodos das ciências do espírito: carácter destas ciências; dificuldades do seu estudo quanto à prova e à demonstração. Métodos da história: matérias que ela utiliza; a crítica histórica e a possibilidade de erro e de incerteza; o facto histórico e o problema da sua importância e significado. Métodos da sociologia: objecto e origens desta ciência; o inquérito; relações entre a história e a sociologia.</p>	<p>químicas: fases do método experimental e a formulação da lei. / Ciências biológicas: aplicação do método experimental à biologia; princípios da classificação. — Ciências humanas: carácter destas ciências. / A história: o documento. / A reconstrução e a compreensão do facto histórico. / A sociologia: o facto social. Modalidades do método experimental em sociologia. Relações entre a história e a sociologia. — Natureza da Ciência. Relações da Ciência com a Filosofia.</p>
--	--

A Teoria do Conhecimento não sofreu alterações, mas estabelece agora sequência com a Metafísica. Este aspecto parece conferir mais consistência ao programa e afastá-lo da concepção de Filosofia que a identifica com a Metafísica, considerando-a como coroamento e cúpula de todo o saber. Ao mesmo tempo, suprime-se o capítulo Moral Prática e a rubrica da Estética «Arte e moral».

Este programa parece significar ainda pouco para as mudanças que se pressentiam. Não deixa, porém, de pôr em evidência que se pretendia um programa completamente distante do anterior, tanto a nível de conteúdos como de orientações de ensino.

Quadro 22: Programa de 1954 e de 1972 – Teoria do Conhecimento e Metafísica

Programa de 1954	Alterações de 1972
<p>TEORIA DO CONHECIMENTO:</p> <p>Possibilidade do conhecimento; sua natureza; sua origem; seu valor e limites. A verdade; atitudes da inteligência</p>	<p>TEORIA DO CONHECIMENTO</p> <p>(sem alterações)</p>

<p>perante a verdade. O critério da certeza.</p> <p>Metafísica*</p> <p>Objecto. Divisão da metafísica. <i>Ontologia</i>: o ser. <i>Cosmologia racional</i>: o espaço e o tempo segundo o senso comum; concepções modernas sobre o espaço e o tempo. A matéria. A vida. <i>Psicologia racional</i>: seu objecto. O princípio da vida. Natureza e atributos da alma: sua unidade, simplicidade, espiritualidade e imortalidade. <i>Teodiceia</i>: panteísmo; teísmo; existência de Deus; natureza de Deus; relações do Mundo e do homem com Deus.</p> <p>* último tema no programa de 1948</p>	<p>METAFÍSICA</p> <p>— Problemas metafísicos.</p> <p><i>Ontologia</i>: O ser, / <i>Cosmologia racional</i>: concepções do espaço e do tempo; a matéria; a vida. / <i>Psicologia racional</i>: materialismo e espiritualismo. O composto humano. Liberdade e determinismo. Natureza e atributos da alma. / <i>Teodiceia</i>: existência e natureza de Deus; relações do mundo e do homem com Deus</p>
--	--

Quadro 23: Programas de 1954 e de 1972 – Ética e Estética

Programa de 1954	Alterações de 1972
<p>Ética</p> <p>Objecto e carácter normativo; divisões.</p> <p><i>Moral formal</i>. — A consciência moral; sua natureza e origem. A liberdade e a responsabilidade moral.</p> <p>Determinação do conceito de Bem na moral científica e na moral cristã (o fim último do homem).</p> <p>O direito e os seus fundamentos.</p> <p><i>Moral prática</i>. — Referência breve aos deveres do homem para com Deus, para consigo mesmo e para com a sociedade.</p> <p>Estética</p> <p>A essência do Belo. As Belas-Artes. A arte e a moral.</p>	<p>ÉTICA</p> <p>— Objecto e carácter normativo.</p> <p>— Moral formal: A consciência moral; sua natureza e origem. A liberdade e a responsabilidade moral. Determinação do conceito de Bem na moral científica e na moral cristã.</p> <p>— O direito e os seus fundamentos.</p> <p>ESTÉTICA</p> <p>— A essência do Belo. Arte e comunicação.</p>

A intencionalidade geral de formação moral que, na disciplina de Filosofia, se parecia constituir organicamente através da organização dos seus conteúdos, principalmente na Psicologia, na Ética e na Estética, é completamente desagregada, e as Observações que dele constavam absolutamente ultrapassadas. Pela primeira vez em pouco mais de quarenta anos (a última tinha sido em 1931),

se volta a reconhecer a liberdade do professor e, pela primeira vez, isso significa liberdade «no tratamento do programa», exigindo-se-lhe também, «como é lógico», «maior responsabilidade na construção das lições». A ideia de «construção» das lições contrapõe-se à ideia de as «dar», remetendo para um processo activo e participado. Em nenhuma altura se refere exposição de matérias, numa omissão significativa, e pela primeira vez se sugere ao professor a utilização de técnicas de trabalho de grupo, com a pertinente ressalva: «se as conhecer e dominar bem». Ainda que estejamos num plano demasiado vago, dizem-nos que é de «*verdadeira* filosofia» que se fala, da que se constrói «pela interrogação constante, pela dúvida suscitada, pela ampla abertura às diversas correntes de pensamento». Verdadeira ou não, será, sem dúvida, outra. Comprometido com a «verdade», mas não «servo da verdade», ao professor exige-se que construa as suas lições de modo a manter aberta a interrogação e a dúvida. Proclama-se a morte da representação escolar da Filosofia, tal como tinha sido concebida até à data, e anuncia-se outra em gestação.

4ª SECÇÃO

ENSINO DA FILOSOFIA E MANUAIS ESCOLARES

... as coisas que os mudos professores das crianças, os livros de texto, colocam diante delas, são realmente mudas, obscuras e imperfeitas.

Coménio

Introdução

Numa concepção de ensino como transmissão e recepção passiva segundo um modelo de uniformização curricular, os compêndios, manuais escolares, livros de ensino ou livros escolares, são um material indispensável no processo de aprendizagem de qualquer disciplina. A legislação faz-lhes referência explícita e regulamenta o processo de adopção para as diferentes disciplinas. Nomeadamente, estabelece regras de concurso, determina comissões que serão responsáveis pela elaboração de pareceres avaliativos, define os critérios de aprovação e de adopção a nível de cada liceu ou, no caso de disciplinas sujeitas ao regime de livro único, a nível nacional. O livro escolar tem um estatuto que o distingue de qualquer outro, estando sob jurisdição do Ministério da Instrução ou da Educação⁷⁰⁸.

Os compêndios são determinantes para que possa ser objectivamente definido o que se entende por «cumprimento do programa». O programa é operacionalizado nos compêndios adoptados para uso escolar sendo o «cumprimento do programa» determinado a partir da ordem das matérias e do desenvolvimento que neles consta. São os compêndios que determinam a extensão das rubricas e a interpretação dos temas programáticos, é a sua sequência que as aulas respeitam. Embora seja o programa que, do ponto de vista oficial, contenha as indicações normativas para a leccionação, encontramos, por exemplo, na legislação de 1947, como *dever do professor* a orientação pelo compêndio adoptado, e não pelo programa, funcionando aquele como referência para o exame. Neste contexto, é natural que seja o compêndio a assumir o papel de orientador e de *guia* do ensino, tanto para o professor como para o aluno. Sendo assim, a orientação filosófica e pedagógico-didáctica da disciplina de Filosofia acaba por ser mais eficazmente determinada através da análise dos compêndios aprovados do que simplesmente através dos programas.

⁷⁰⁸ Como já anteriormente referenciámos, o Ministério da Instrução é criado em 1914 e mudará a sua designação para Ministério da Educação em 1936. Anteriormente, as questões do ensino estavam sob incumbência do Ministério do Reino.

Os compêndios são a melhor forma de acedermos às formas do saber escolarizado, não sendo imunes às tendências filosóficas dominantes ou às que pretendem obter hegemonia no espaço escolar. Durante o período do Estado Novo, o discurso dos compêndios, a coberto da sua intencionalidade educativa e pedagógico-didáctica, mistura um registo filosófico com um registo educativo, do qual não está ausente uma orientação político-ideológica. Sob a ampla e equívoca capa do «educativo», podemos encontrar em lugar do saber e do método filosóficos, a simples opinião. Os compêndios escolares podem ser a melhor via de doutrinação e de concretização de uma intenção apologética e edificante, contrariando, deste modo, um ensino filosófico.

As conturbações e a instabilidade políticas, com consequências nas políticas educativas e na publicação em tempo útil da legislação de ensino, criam também condições para uma permanência, na prática, de materiais e orientações consideradas habituais, mesmo que contrariem orientações programáticas vigentes. O calendário escolar e a urgência da acção não se compadecem com a frequente morosidade ou instabilidade das decisões políticas; a tradição escolar de uso de determinados livros escolares colmata os atrasos e contradições das determinações legais. A letra da lei pode ser ultrapassada pelo costume, pela tradição escolar, pelo carácter inadiável da acção.

Os compêndios em uso, com uma organização e orientação que não tem necessariamente de coincidir com o programa vigente, são um indicador fundamental do ensino tal como se realiza na prática lectiva das disciplinas. Assim, relativamente aos livros publicados para efeitos de ensino, pelo facto de terem acedido a publicação, quer tenham sido sujeitos a aprovação oficial ou não, presume-se terem tido algum uso escolar. No caso da disciplina de Filosofia, verificamos que os livros escolares ou compêndios seguem, por vezes, linhas de leitura do programa diferentes da que vigora oficialmente, principalmente quando surgem em épocas de transição e de relativa indefinição das políticas educativas. Podem representar também linhas de pensamento filosófico diferentes, com o objectivo de coexistirem com a linha oficial do programa. Isto significa também

que a Filosofia na escola e a sua prática de leccionação se deixam atravessar por contradições e conflitos do campo filosófico.

É a análise dos compêndios, de livros escolares ou de livros aconselhados para leitura no âmbito da disciplina de Filosofia, que nos permite transitar do programa abstractamente considerado para o programa efectivamente leccionado, da teoria para a prática. Por eles podemos, eventualmente, verificar a expressão das linhas educativas mais gerais no ensino da disciplina e a recepção dos professores (neste caso, os autores dos compêndios) às indicações normativas dos programas e às finalidades gerais do ensino, procurando perspectivar, a partir daí, a prática escolar e as condições de recepção do discurso educativo, político e filosófico.

É nos compêndios, ou nos livros aconselhados no âmbito do ensino da disciplina, que se torna visível uma determinada representação escolar do saber filosófico que, inclusivamente, justifica a organização e o tratamento didáctico dos temas, e é também neles que uma determinada cultura escolar sedimentada se perpetua. A referência aos compêndios ou livros existentes para o ensino de uma determinada disciplina do currículo escolar será sempre um dado decisivo a ter em conta para compreender o modo como os conteúdos programáticos foram circunscritos, delimitados e levados a cabo num contexto, diríamos hoje, de ensino-aprendizagem.

Programa, manual e ensino constituem uma unidade, em que o manual representa o elemento de mediação entre um programa, sem linha discursiva de continuidade, e um modelo de ensino. O manual impõe-se na prática lectiva através de determinações legais e permanece associado a um conjunto de práticas de que é reflexo, por um lado, e para cuja consolidação contribui, por outro.

O objecto de ensino de qualquer disciplina com lugar na escola constitui-se através da confluência destes factores – saber (ciência), didáctica, finalidades educativas – que os livros escolares materializam. Nesta secção, iremos referenciar os principais livros escolares durante os primeiros cinquenta anos do

século XX e analisar a sua articulação com o programa, os seus pressupostos filosóficos, intencionalidade educativa ou qualidades pedagógico-didácticas.

A análise dos pareceres oficiais sobre os livros escolares, contrastando com as determinações oficiais ou com as indicações programáticas, bem como a análise dos pedidos de aprovação por parte dos autores, permite-nos acompanhar o processo, não linear, de constituição de um saber escolar, associado a um conjunto de valores educativos, e o modo como ele se foi sobrepondo ao saber filosófico. A questão do ensino da Filosofia, praticamente perspectivada no discurso dos seus mais directos protagonistas, não se refere apenas a um processo de transposição didáctica de conteúdos e de adequada transmissão, mas também a um processo de educação moral e cívica.

O discurso dos manualistas do Estado Novo apresenta como consensual, como um dado, a dimensão formativa moral da disciplina, o seu papel de unidade e de coroamento de estudos, a sua ligação à Moral e à Religião. Sob formas difusas e recorrentes ao longo do corpo do texto, de forma clara no seu preâmbulo ou prefácio, de forma inequívoca nos textos oficiais de apresentação às comissões de avaliação. Esta configuração escolar do saber filosófico deve ser lida como o resultado de um percurso histórico da disciplina e de um contexto particular de ensino. O facto de termos tido conhecimento da edição de manuais que não se referem ao papel formativo moral da disciplina, ou que não enfatizam a Moral e a Metafísica no desenvolvimento dos seus conteúdos, mostra como a ideia de que a disciplina de Filosofia tem sobretudo um papel formativo moral foi também resultado de uma construção, a par da ideia do predomínio do educativo sobre o instrutivo.

A análise dos compêndios, procurando estabelecer a sua filiação filosófica e o modo como se relacionam com os respectivos programas ou como se enquadram na política educativa, permite-nos avaliar as relações entre o pensamento filosófico e a sua expressão escolar, entre a Filosofia como ciência e a Filosofia como disciplina de ensino e os compromissos, mais ou menos assumidos, entre finalidades filosóficas e equívocas finalidades educativas.

Capítulo 1 - Da diversidade à estabilidade

1. Primeiro quartel do século XX: diversidade de orientações filosóficas

Entre o programa de 1905 (primeiro programa do século XX) e o de 1926 (primeiro programa do período da Ditadura Nacional) encontramos vários e diversos manuais em uso, desde manuais em língua francesa, a manuais de orientação espiritualista ou escolástico-tomista e de orientação positivista.

O programa de 1905 assume, como referimos, uma orientação claramente positivista, em oposição ao programa da reforma anterior, de 1895, e, no geral, à tradição espiritualista de ensino da Filosofia, desde 1844. No entanto, só em 1910 e em 1913 encontramos os primeiros compêndios de orientação positivista.

Sistematizando, para o período compreendido entre 1905, ainda no período da Monarquia Constitucional, e 1929, já no período da Ditadura Nacional, encontramos:

1) Manuais em uso durante a vigência do programa de 1895, aprovados oficialmente, como o *Curso de Filosofia Elementar*, de Costa e Almeida, ou *Cours élémentaire de philosophie*, de Émile Boirac, em língua francesa. O manual de Costa e Almeida foi aprovado no próprio ano da promulgação dos programas⁷⁰⁹; o de Boirac, em 1900, na sua 14ª edição como se especifica na legislação⁷¹⁰. O manual de Costa e Almeida, de 1895, tem uma orientação espiritualista e dificilmente poderia ter sido redigido propositadamente para o programa desse mesmo ano. O compêndio de Émile Boirac, professor no ensino público em França, situa-se numa «posição intermediária entre uma filosofia materialista e uma filosofia religiosa, na lógica do neo-kantismo»⁷¹¹, parecendo

⁷⁰⁹ Cf. Decreto de 26 de Setembro de 1895 (publicado no D.G. n.º 218 de 27 de Setembro).

⁷¹⁰ Cf. Decreto de 4 de Dezembro de 1900.

⁷¹¹ Bruno Poucet, ob. cit., p. 186.

ser o que está mais de acordo com as orientações do programa português de 1895⁷¹².

Terá sido usado também o *Compêndio de Filosofia Elementar* de Bernardo Augusto Madureira, de 1896, «conforme o programa oficial de 1895»⁷¹³, ou o de Mendes dos Remédios, *Filosofia Elementar*, cuja primeira edição data de 1900, ambos de orientação escolástico-tomista. É razoável também admitir a utilização de manuais anteriormente editados, como o manual de Clemente Ferreira Gomes, *Elementos de Filosofia*, edição de 1894, também de orientação tomista⁷¹⁴, ou do *Compêndio de Filosofia Racional*, de Pedro Monteiro, edição de 1890, autor de inspiração krausista⁷¹⁵.

2) Manuais em uso durante a vigência do programa positivista, de 1905 a 1918, e de acordo com a sua orientação: *Filosofia* de A. A. Magalhães e Silva, edição de 1910, e *Elementos de Filosofia Científica* de Alves dos Santos, edição de 1913.

⁷¹² Este compêndio de Émile Boirac teve a sua primeira edição em França, em 1888, e continuou aí a ser editado até 1918.

⁷¹³ Ferreira Deusdado, «Esboço histórico da filosofia em Portugal no século XIX», Prefácio a *Princípios Gerais de Filosofia de Cunha Seixas*, p. XXIX. Comentando este manual, Deusdado considera-o «uma síntese de diversos sistemas do espiritualismo contemporâneo» e louva o «acento visivelmente religioso e cristão que o Dr. Madureira imprimiu à teodiceia» (*Ibidem*, p. XXIX).

⁷¹⁴ «O livro tem por origem as notas redigidas pelo autor durante trinta e seis anos de professorado, para facilitar aos seus alunos o estudo da filosofia. Os próprios alunos fizeram litografar, e depois imprimir estas notas. Foi só então e por ser útil que Clemente Pereira se decidiu publicá-las sob a forma de manual resumido.

«Este resumo não é todavia uma imitação ou um resumo de outras obras nacionais. Divide-se em quatro partes, de que a primeira trata da psicologia, a segunda da lógica, a terceira da metafísica, a quarta da moral. As matérias estão assim repartidas de acordo com o programa oficial dos liceus do Reino. Apesar da pobreza da nossa terminologia filosófica, a exposição é clara e precisa. Ela leva a constatar de novo que a língua portuguesa deve extrair dos filósofos tomistas a nomenclatura filosófica de que carece» Ferreira Deusdado, Pinharanda, *A Filosofia Tomista em Portugal*, Documento estabelecido sobre um ensaio de Ferreira Deusdado, traduzido, prefaciado anotado e actualizado (1879-1974) por Pinharanda Gomes, Porto, Lello & Irmão, 1978, p. 81.

⁷¹⁵ Como esclarece Braz Teixeira, «a influência espiritualista e krausista no ensino secundário de Filosofia ficou a dever-se, fundamentalmente, à grande divulgação que teve o *Compêndio de Filosofia Racional* (1881), de Pedro A. Monteiro, que até ao final do século conhecerá sucessivas edições». Braz Teixeira, *O Pensamento filosófico-jurídico português*, Lisboa, Instituto de Cultura e Língua portuguesa, 1983, p. 158 (nota 64 de rodapé).

3) Manuais em uso no período que vai de 1905 a 1929 (programas de 1895, 1905, 1926), de orientação espiritualista de acento escolástico-tomista, em oposição ao programa de 1905 e aos programas promulgados durante a I República (em 1918 e em 1919): *Filosofia Elementar*, de Mendes dos Remédios (editado em 1900 e tendo mais duas edições, em 1916 e em 1928). Será razoável admitir, pelo menos inicialmente, o uso do *Compêndio de Philosophia Elementar* de Bernardo Augusto Madureira surgido em 1896 e com uma 2ª edição em 1903.

É aceitável também, pelo menos inicialmente, a continuação do uso do manual de Clemente Ferreira Gomes, *Elementos de Filosofia*, ou do *Compêndio de Philosophia Racional* de Pedro Monteiro, autor de inspiração krausista, como acima referenciámos.

Entre 1905 e 1910, na vigência de um programa positivista sob directa influência do pensamento de Comte, em completa ruptura com os programas anteriores e sem que haja registo de publicação de novos manuais, como se teria feito o ensino da disciplina? José Carlos Casulo refere que, para o ano de 1905-1906, são aprovados os livros de Costa e Almeida *Curso de Philosophia Elementar*, que tinha sido aprovado para a reforma de 1895 e que estava em uso desde 1880, e o de Boirac, em francês, *Cours élémentaire de philosophie*⁷¹⁶, que também tinha sido aprovado em 1900 durante a vigência do programa de 1895, como vimos. A lista com os livros aprovados teria sido publicada a 31 de Outubro de 1905, e o novo programa de orientação positivista a 4 de Novembro⁷¹⁷. Segundo dados do Arquivo da Escola Secundária Sá de Miranda, o mesmo autor diz-nos que, para o ano de 1905-1906, quatro dias após a promulgação do novo programa positivista a 4 de Novembro, teria sido aprovado nesse liceu o manual de Émile Boirac⁷¹⁸. Para o ano de 1906-1907, teria sido aprovado o livro de Costa e Almeida, *Curso de*

⁷¹⁶ José Carlos Casulo, «A Filosofia nos liceus portugueses (período monárquico-constitucional)», *Revista Portuguesa de Filosofia*, Tomo XLIX, fasc.1-2, 1993, p. 219-241; cf. p. 229.

⁷¹⁷ A lista dos livros teria sido publicada no D.G. n.º 247 de 31 de Outubro de 1905; o novo programa no D.G. n.º 250 de 4 de Novembro de 1905. Cf. *Ibidem*, p. 229.

⁷¹⁸ Cf. «lista anexa à ‘Acta da sessão solene d’abertura d’aulas do dia oito de Novembro de 1905’». *Ibidem*, p. 229. Trata-se do *Cours élémentaire de philosophie* de Émile Boirac.

*philosophia elementar*⁷¹⁹ (tinha sido aprovado para a reforma de 1895 e estava em uso desde 1880).

Na ausência de um manual ajustado à orientação do programa em vigor a partir de 1905, a utilização destes manuais indicia que o ensino teria decorrido nos moldes anteriores, pelo menos até à publicação do primeiro manual organizado segundo as unidades e rubricas do programa de 1905, o que só ocorre a partir de 1910. Teriam coexistido no ensino da Filosofia manuais de diversas orientações filosóficas independentemente da orientação dos programas.

1.1. Divórcio entre programas e manuais

A análise de alguns manuais irá permitir-nos mostrar o divórcio, mais ou menos acentuado, entre a orientação dos programas e os manuais adoptados oficialmente ou em uso. Analisaremos o *Curso de Filosofia Elementar*, de Costa e Almeida, e *Filosofia Elementar*, de Mendes dos Remédios; faremos referência ainda ao *Compêndio de Filosofia Elementar* de Bernardo Augusto Madureira.

1) O *Curso de Filosofia Elementar*, de Costa e Almeida, evidencia, do ponto de vista doutrinário, um «eclectismo espiritualista»⁷²⁰, de acordo com os programas de ensino a partir de 1844 com a Reforma de Costa Cabral. O *Curso de Filosofia Elementar* de Costa e Almeida teria sido, aliás, editado pela primeira vez antes de 1866. Ferreira Deusdado refere a 2ª edição nessa data e a 3ª em 1873⁷²¹. Quanto à edição de 1895, em referência, o texto «Advertência» no início, com

⁷¹⁹ Cf. «lista apensa à ‘Acta da sessão ordinária de 1 d’ Outubro de 1906’» *Ibidem*, p. 29.

⁷²⁰ «O *Curso Elementar de Filosofia* de A. Ribeiro da Costa e Almeida, professor do Liceu do Porto, é bem conhecido no norte de Portugal. Há quatro edições, que diferem bastante umas das outras em vista das modificações que o autor constantemente introduziu na sua obra. A segunda, que é de 1886, mereceu a crítica de Pedro Amorim Viana e a do Conselho Lical do Funchal. O sistema filosófico do autor é um espiritualismo eclético». Ferreira Deusdado, *A Filosofia Tomista em Portugal*, Documento estabelecido sobre um ensaio de Ferreira Deusdado, Traduzido, prefaciado anotado e actualizado (1879-1974) por Pinharanda Gomes, Porto, Lello & Irmão, 1978, p. 69.

⁷²¹ Cf. *Ibidem*, p. 69.

essa mesma data, conduz-nos a concluir tratar-se da 4ª edição⁷²², tendo o livro sido adaptado ao novo programa em vigor⁷²³:

«Os intuitos que presidiram à redacção deste livro foram principalmente apropriar as matérias ao programa oficial vigente, expondo-as do modo mais claro e resumido que possível fosse, tendo em vista o estado actual dos estudos filosóficos no estrangeiro, para que não pareçam os nossos alunos, inteiramente alheios ao movimento científico geral.»⁷²⁴

O autor manifesta preocupações didácticas, apresentando um texto bem organizado e recorre a meios tipográficos para isso. Para além da normal divisão segundo os temas do programa, inclui subtítulos a negrito para as diferentes rubricas, ordena por letras as diferentes matérias, se caso disso, apresenta a exposição dos assuntos ordenada em parágrafos sucessivos, numerados sem interrupção, até ao final. Utiliza o itálico para sublinhar conceitos ou ideias. No final de cada capítulo inclui um resumo, cujos parágrafos se apresentam também ordenados, agora em numeração romana, e, mediante o recurso a diferentes tamanhos de letras, textos para um estudo mais aprofundado:

«Para facilitar o estudo, cada uma das partes do curso tem no fim um resumo geral, a meu ver muito útil para recapitular as matérias estudadas. Algumas destas, cujo estudo pode ser dispensado numa primeira leitura, podendo ser adiado para a repetição geral, vão impressas em tipo diferente do empregado no texto».⁷²⁵

⁷²² «**O CURSO DE FILOSOFIA ELEMENTAR**, que hoje publico, não é a reprodução fiel da 3ª edição do meu *Curso elementar de filosofia*. Esgotada há muito essa edição, e instado para fazer uma reimpressão, hesitei longo tempo. Reduzido o antigo programa da cadeira de filosofia aos estreitos limites do programa oficial de 1888, inútil seria reproduzir o meu anterior trabalho, antes seria mister alterá-lo profundamente para o acomodar aos limites marcados.» A. Ribeiro da Costa e Almeida, *Curso de Filosofia Elementar*, Porto, Livraria Universal de Magalhães & Moniz, 1895.

⁷²³ O autor dá a entender tratar-se do programa de 1895, pois refere-se ao programa anterior como sendo o de 1888 e não conhecemos novos programas entre 1888 e 1895. Fica, no entanto, em aberto a questão de saber como é que um texto com data de Maio de 1895 (data da «Advertência» com que se inicia a edição de 1895) se ajusta a um programa apenas publicado em Setembro. É, no entanto, de admitir que, embora não tivesse sido oficialmente aprovado e publicado, o programa fosse do conhecimento dos professores.

⁷²⁴ Costa e Almeida, *Curso de Filosofia Elementar*, p.VI.

⁷²⁵ *Ibidem*, p.VI.

Apesar de se tratar de um compêndio que se diz ajustado ao programa oficial de 1895, não apresenta a ordem dos temas na sequência apresentada pelo programa. O programa de 1895, assim como os programas anteriores de 1886 e de 1888, apresentam a ordem: Psicologia, Lógica, Moral e Noções de Metafísica. O compêndio de Costa e Almeida apresenta a Moral depois da Metafísica. Embora esta alteração possa não interferir na organização da leccionação ou do estudo (podendo-se mudar a sua ordem), devemos perguntar pelas razões desta escolha. Estamos perante uma questão de ordem pedagógico-didáctica? Na Introdução, no capítulo «Divisão da filosofia», Costa e Almeida apresenta as razões da sua opção:

«[...] reservaremos todavia para o ultimo lugar o estudo da moral, para não separar desta ciência a exposição de doutrinas que se não podem bem compreender antes do estudo da ontologia e da teologia racional, posto que pudessem ser tratadas nestas outras divisões da filosofia»

Aparentemente parece-nos ser uma questão de ordem de leccionação ligada a uma preocupação de ordem filosófica e pedagógica, sublinhando o nosso autor o aspecto pedagógico-didáctico. Não é tanto o vínculo entre a Metafísica e a Moral e a dependência desta relativamente àquela que é referido, mas o facto de a compreensão ser, deste modo, mais facilitada. Encontramos no manual de Alves de Sousa, *Curso de Filosofia Elementar*, de 1886 (5ª edição) a mesma ordem e uma mais clara justificação, no próprio texto do compêndio, em parágrafo introdutório ao estudo da Metafísica:

«Primeiramente trataremos da “ontologia” por ser o complemento da teoria da ciência começada na lógica, e uma como introdução para as outras partes da metafísica; depois estudaremos a “psicologia racional”, que assim fica menos distante da empírica e da lógica e auxilia a demonstração das verdades da teologia; e por fim diremos da “teologia racional”, que é o complemento e o ápice de todas as doutrinas metafísicas e a introdução para a moral»⁷²⁶.

⁷²⁶ Alves de Sousa, *Curso de Philosophia Elementar*, 5.ª edição refundida e mais simplificada, Coimbra, Imprensa da Universidade, 1886, p. 154.

De igual modo, a ligação da Moral à Religião e a afirmação da superioridade da Religião cristã aparece também no capítulo introdutório à Moral:

«Acha-se a moral estreitamente *ligada* com a religião, enquanto não existe religião no mundo que deixe de prescrever mais ou menos a prática da virtude, objecto da moral; nem moral que prescindia da ideia de um Deus bom, providente e justo, que manda praticar o bem e fugir do mal, no que consiste a religião. [...] Donde se manifesta a superioridade da *moral cristã*, pois que também a respectiva religião é a mais sublime e pura de quantas têm aparecido sobre a terra»⁷²⁷.

Sendo assim, damo-nos conta que a ordem segundo a qual são apresentados estes temas tem um significado filosófico que ultrapassa os limites de uma perspectiva predominantemente pedagógico-didáctica. A ordem de estudos que situa a Metafísica antes da Moral, também fundamenta a Moral na Metafísica e na Teologia Racional. Corresponde à mais antiga tradição de ensino da Filosofia, remontando aos estudos medievais, que encontramos, nomeadamente, no Curso de Filosofia do Colégio das Artes⁷²⁸. A presença desta ordem nos programas e manuais de ensino revela tanto a continuidade de uma perspectiva escolástica, como do que podemos considerar uma tradição escolar compendiária.

O programa francês de 1874 também apresenta a Moral depois da Metafísica e da Teodiceia, diferentemente do programa posterior de 1888, que inverte esta ordem, apresentando a Moral antes da Metafísica e da Teodiceia. A

⁷²⁷ *Ibidem*, p. 196.

⁷²⁸ «[...] em 1750, os professores do Colégio das Artes voltaram a insistir pela reforma, tendo em consideração os avanços da Física Moderna, e obtiveram carta branca de Sua Magestade, devendo alterar-se os Estatutos. [...]

«O novo Elenco propõe um acto preliminar e três grandes áreas de estudo: Lógica, Física e Metafísica.

.....
«[...]O terceiro capítulo da Metafísica constitui a Pneumatologia sobre o ‘ratio spiritus’, a existência da alma racional e seus predicados, considerando-se ainda a alma separada.

«Segue-se o elenco relativo à Ética ou à Filosofia Moral, dividida em geral e em especial sendo vectores a Monástica, a Economia e a Política». Pinharanda Gomes, *Os Conimbricenses*, p. 229-230 e 235. O filósofo tomista Ferreira Deusdado, em comentário ao manual de Clemente Pereira (1894), que segue também a ordem Psicologia, Lógica, Metafísica e Moral, refere a dado passo: «Como o livro do sr. Clemente Pereira é o producto d’um espiritalismo moderado recorremos de novo a S. Thomaz para dar auctoridade ás nossas considerações, principalmente na Ética, corôa de toda a philosophia.» Ferreira Deusdado, «Esboço histórico da filosofia em Portugal no século XIX», Prefácio a *Princípios Gerais de Filosofia de Cunha Seixas*, p. XXIX.

propósito desta alteração, afirma Poucet que ela traduz uma «concepção de independência da moral relativamente à religião»⁷²⁹ ou uma alteração acerca do modo de conceber as suas relações, assentando, ao modo Kantiano e contra a tradição, a Religião sobre a Moral.

Este compêndio de Costa e Almeida, que será também aprovado no ano da promulgação oficial do programa positivista de 1905, só pode ser analisado por referência ao programa anterior de 1895. Trabalha todos os temas enunciados no programa de 1895, embora não respeite, não só a sua ordem, como também a sequência ou integração das matérias nos diferentes temas. Esta alteração da ordem de apresentação dos temas, como acabámos de ver, não é filosoficamente inócua, desvirtuando o sentido filosófico do programa de 1895, de inspiração neo-kantiana. Quanto à diferente sequência, ênfase ou omissão de algumas rubricas, por comparação com o programa oficial de 1895, devemos atribuir-lhe algum significado? Sem pretendermos ser exaustivos, começemos por apresentar e analisar alguns exemplos, através de um quadro comparativo das determinações do programa e do modo como o compêndio as interpreta:

Quadro 1: Comparação entre o Programa de 1895 e o Compêndio de Costa e Almeida (alguns aspectos)

Tema	Do programa	Compêndio
Psicologia	<p>1. Factos fisiológicos e factos psicológicos. Caracteres específicos de cada uma destas classes de factos.</p> <p>2. Aplicação do método experimental. A psicofísica; a psicologia fisiológica.</p>	<p>1. «Dualidade dos fenómenos da natureza humana; fenómenos materiais e imateriais»</p> <p>2. Não considera estas rubricas em capítulo ou alínea diferenciados; apenas no subcapítulo que se</p>

⁷²⁹ «[...] l'ordre des parties est modifiée; la morale precede, selon l'ordre traditionnel, la métaphysique et la théodicée. Ce changement n'est pas anodin: il s'agit, à la suite de Kant "de metre la morale comme en dehors et comme au-dessus des systèmes méthaphysiques". C'est une conception de l'indépendance de la morale par rapport à la religion qui est mise en evidence». Poucet, ob. cit., p. 135.

		denomina «outros meios de observação psicológica» encontramos a seguinte referência geral: «[...] Enfim é mister recorrer às experiências quer da ordem psicológica, quer da fisiológica, e até da física; porque se estas experiências não podem dar a conhecer os factos que só a consciência revela, mostram contudo muitas vezes as condições de que estes factos dependem, e o modo como eles se produzem em nós». (p. 17)
	3. Classificação dos factos psicológicos: sensíveis ou afectivos; representativos ou intelectuais; voluntários. Três séries de funções psicológicas: sensibilidade, inteligência, vontade.	3. «Classificação dos fenómenos psicológicos». «Unidade da vida psicológica». «Propriedade, força, poder, faculdade».
	4. O livre arbítrio. Consequências morais do livre arbítrio. Doutrina do fatalismo e o determinismo.	4. Estas rubricas não têm correspondência no tema da Psicologia mas no da Metafísica, na Psicologia Racional, em capítulo denominado «Liberdade da alma humana»
	5. Noções sumárias das relações gerais entre o físico e o moral. Influência do físico sobre o moral e do moral sobre o físico. O cérebro e o pensamento. O movimento. O sono; o sonambulismo. A alucinação; a loucura. Noções sumaríssimas de psicologia comparada. O homem e o animal.	5. Nem todas estas rubricas são contempladas ou têm correspondência no tema da Psicologia. Assim: a) Na Metafísica, capítulo da Psicologia racional: «Relações entre a alma e o corpo; influência do físico sobre o moral; influência do moral sobre o físico; o sono, a alucinação, a loucura; teorias explicativas da influência entre o físico e o moral: hipótese do influxo físico; hipótese das causas ocasionais; hipótese da

		<p>harmonia pré-estabelecida; crítica destas doutrinas»</p> <p>b) Na Psicologia, a fechar o capítulo: «Psicologia comparada; o homem e o animal»</p> <p>c) Rubricas omissas: «O cérebro e o pensamento. O movimento».</p>
--	--	---

O autor prefere os termos «fenómenos materiais» e «fenómenos imateriais», em substituição de «factos fisiológicos» e «factos psicológicos» (termos do programa). Esta opção em manter uma linguagem mais fortemente conotada do ponto de vista filosófico e metafísico, em detrimento de uma terminologia mais actual e filosoficamente não conotada, revela uma perspectiva tradicional facilitadora do estudo da alma na Metafísica ou na Psicologia Racional.

O segundo aspecto que anotámos no nosso quadro, a omissão dos conteúdos referentes às rubricas do «método experimental» e da «psicofísica», é disso outro exemplo. A expressão «método experimental», utilizada pelo programa, lida no contexto do final do século passado, remete para a Psicofísica e para os trabalhos de Fechner, primeiras tentativas de fazer da Psicologia uma ciência experimental. Esta é uma preocupação de actualidade, no programa, que o compêndio não acompanha.

Por último, notamos que a classificação dos fenómenos psicológicos em «sensíveis», «representativos ou intelectuais» e «voluntários» é considerada como decorrendo das faculdades humanas da Sensibilidade, Inteligência e Vontade. A linguagem do programa, ao referir a sensibilidade, a inteligência e a vontade como «três séries de funções psicológicas», parece querer escapar à linguagem substancialista da perspectiva aristotélico-tomista ou da psicologia escocesa do século XIX e diferenciar a investigação psicológica da abordagem metafísica. O termo «funções» nunca aparece no texto do compêndio, sendo os fenómenos psicológicos remetidos sempre para as «faculdades». O autor acrescenta,

inclusivamente, um subcapítulo, denominado «Propriedade, força, poder, faculdade», que esclarece, numa linguagem metafísica, o significado da classificação dos fenómenos psicológicos e do termo «faculdade». Embora não utilize o termo de «potência activa», ao modo aristotélico-tomista, é nesse sentido que é tomada:

«À capacidade que um ente tem de nele se verificar qualquer mudança dá-se o nome de propriedade. A actividade de que esse ente é dotado, e que se manifesta pelos fenómenos ou mudanças que nele se passam, chama-se força ou poder. Mas se o ente tem consciência dessa actividade ou força, e pode mais ou menos intervir nela, essa força toma então o nome de faculdade. Dos entes do universo, que conhecemos, só o homem tem faculdades, porque só ele tem consciência da sua actividade psicológica, e pode mais ou menos intervir nela, dirigindo-a conscientemente para certos fins»⁷³⁰.

A questão da liberdade e do livre arbítrio mostra-se de mais difícil análise. Fazendo uma breve retrospectiva, encontramos nos programas de 1880 e de 1886 a rubrica «liberdade» ligada à «Vontade» no âmbito do tema da Psicologia, o que indicia uma abordagem mais próxima de uma perspectiva psicológica. O programa de 1895, no tema «Psicologia», contempla o «livre arbítrio», remete para as suas «consequências morais» e coloca a questão da liberdade associada às teorias filosóficas do «fatalismo e do determinismo». Neste caso, parece-nos ser o programa que desliza da Psicologia para a Moral e para a Metafísica. A opção do autor do manual pela integração da rubrica na Metafísica, não se afasta da perspectiva do programa e, acaba por representar uma abordagem com maior coerência.

Quanto às rubricas que colocamos em último lugar no quadro comparativo, consideramos ser de relevar a omissão da rubrica «o cérebro e o pensamento» e o «movimento». O compêndio faz referência a Broca e à teoria das localizações, cerebrais mas apenas em nota de pé-de-página. Não há um desenvolvimento que se possa considerar com alguma consistência acerca das relações que se podiam

⁷³⁰ Costa e Almeida, ob. cit., p. 21

estabelecer entre «cérebro» e «pensamento», ou entre «físico» e «psíquico», «corpo» e «mente». Numa altura em que estudos sobre o sistema nervoso e, particularmente, sobre o cérebro estavam no seu início e em que se vivia uma situação de confronto entre o Positivismo materialista e o Espiritualismo, não seria absolutamente neutral a ênfase dada às relações entre o cérebro e o pensamento. A omissão ou a referência vaga são uma forma de desvalorização do tema e de não enfrentar o problema enquanto tal. Para uma perspectiva espiritualista, como a do autor, sem indicações suficientemente precisas do programa quanto ao tipo de abordagem, esta opção é coerente e não ofende ostensivamente o programa.

Em conclusão, é possível afirmar que, apesar de algumas inconsistências inteligíveis também à luz da indecisão epistemológica da Psicologia, o programa manifesta um esforço de actualização relativamente à Psicologia sem equivalente no manual de Costa e Almeida.

Quadro 2: A Moral utilitarista no Programa de 1895 e no Compêndio de Costa e Almeida

Tema	Do programa	Compêndio
Moral	1. Exame das doutrinas utilitaristas, Doutrina de Bentham, de Stuart Mill, de Spencer. Exame das doutrinas sentimentalistas	1. Não há referências, mesmo que vagas, a qualquer destes autores.

O compêndio não faz referência explícita aos autores que o programa cita e, nesta sequência, não há nele nem apresentação nem discussão racional de doutrina para que remete o termo «exame», no programa. A referência que o compêndio faz, no subcapítulo «Motivos e fins das acções humanas», ao «sentimento» e à «utilidade» com a subsequente crítica, não pode ser considerada como resposta adequada ao que o programa determina.

Pode ser ousado considerar que a perspectiva do programa é, neste passo, problematizadora. Mas é aceitável admitir que, em «exame das teorias utilitaristas», se exige uma análise cuidada das teorias que estavam, à época, a

receber maior divulgação e aceitação no meio filosófico-cultural português. Herbert Spencer é um filósofo coevo (morrerá em 1903), Stuart Mill é um filósofo do século XIX, discípulo de Bentham e, tanto o Positivismo e o Evolucionismo de Spencer como a moral utilitarista de Bentham e de Mill, tinham uma boa recepção nos círculos políticos republicanos. Bentham tinha sido, aliás, um pensador influente nos pensadores liberais do século XIX, sendo considerado por Joaquim de Carvalho «um dos guias intelectuais do vintismo», cuja obra «foi lida e considerada durante os debates preparatórios da Constituição de 1822»⁷³¹.

Tal como vimos relativamente à Psicologia, também agora o programa revela um esforço de actualidade filosófica e científica, trazendo para a escola um debate que não era alheio ao espaço público. Novamente, o compêndio de Costa e Almeida não só não acompanha o esforço do programa como trai a sua orientação.

Quadro 3: A Metafísica no Programa de 1895 e no Compêndio de Costa e Almeida

Tema	Do programa	Compêndio
Metafísica / Noções de Metafísica	<p>1. «Valor objectivo do conhecimento: o dogmatismo; probabilismo; o cepticismo; o relativismo»</p> <p>2. O Programa coloca a Psicologia Racional («A alma humana. Materialismo. Espiritualismo») imediatamente antes da Teodiceia ou Teologia Racional (que não denomina)</p>	<p>1. Esta rubrica foi incluída na Lógica, que se inicia do seguinte modo: «A. Estados do espírito em relação ao conhecimento; B. Verdade, suas espécies; C. Possibilidade da certeza legítima.</p> <p>2. O compêndio apresenta a Psicologia Racional como rubrica final, após a Teologia Racional.</p>

⁷³¹ Cf. Joaquim de Carvalho, ob. cit., vol. V, p. 172 e vol I, tomo 2, p. 334. De Joaquim de Carvalho recolhemos também a informação da carta escrita por Bentham, dirigida às Cortes, felicitando os deputados (5 de Junho de 1821); da obra de Bentham, *Three Tracts relative to Spanish and Portuguese Affairs with a continual eye to English ones*, 1921; da publicação, por iniciativa das Cortes da *Teoria das penas legais* e a *Teoria dos prémios ou compensações legais em 1922* (cf. *Ibidem*, vol VI, p. 172).

	3. O programa apresenta os seguintes conteúdos: «Deus. Concepções filosóficas sobre a existência e atributos divinos. Concepções acerca da providência. A respeito do mal. Religião natural».	3. O compêndio organiza os conteúdos do seguinte modo: Capítulo I - Existência de Deus Capítulo II - Atributos de Deus Capítulo III – Relações de Deus com o Universo
--	---	--

No compêndio de Costa e Almeida, a Lógica inicia-se com o que denomina «Lógica geral», que vemos ser aproximada à antiga «Lógica Maior» ou «Crítica» da tradição escolástico-tomista, contrariando a orientação do programa. No entanto, o próprio autor refere esta situação, que considera como uma opção pela «prática mais geralmente adoptada», evidenciando o predomínio da tradição escolar face às determinações oficiais do programa:

«O problema da legitimidade dos conhecimentos humanos, ou da certeza legítima, objecto da lógica real ou crítica, deveria antes ter lugar na metafísica. Todavia, *para seguirmos a prática mais geralmente adoptada*, ocupar-nos-emos deste problema, e das noções que lhe são inerentes, na primeira parte da lógica, a que daremos o nome de geral; e na lógica aplicada trataremos das leis das diversas operações intelectuais»⁷³².

Os conteúdos da Teologia Racional que são contemplados como rubricas no programa indiciam uma perspectiva de abordagem não escolástica e uma tendência problematizadora. A orientação do compêndio situa-se numa perspectiva escolástico-tomista e não aborda «concepções filosóficas sobre a existência e atributos divinos» ou «concepções acerca da providência», nem refere, tão pouco, a «religião natural».

O primeiro capítulo da Metafísica intitula-se «Existência de Deus» e inicia-se com a definição de Deus como «o ente necessário e infinito causa primeira do universo». Segue-se, quase de imediato, a questão das diferentes provas da existência de Deus (metafísicas, físicas e morais).

⁷³² *Ibidem*, p. 145 (sublinhado nosso).

O programa termina com uma rubrica intitulada «Religião natural», a que o compêndio não faz sequer alusão.

Em conclusão, no campo da Metafísica, mais do que podíamos considerar relativamente à Psicologia ou à Moral, o compêndio não só não respeita as rubricas programáticas como se desvia da orientação do programa.

Este compêndio de Costa e Almeida, aprovado para o ano lectivo de 1905-1906, na vigência de um programa positivista:

1) Está completamente em desacordo com os temas e matérias do programa de 1905.

2) Está de acordo com os temas do programa de 1895, mas não contempla todos os seus assuntos, não segue a sua sequência ou a sua orientação.

3) Está de acordo com a tradição escolar compendiária mais antiga e que encontramos, v.g. no compêndio de Alves de Sousa, de 1886.

Apesar de tudo o que acabámos de referir, encontramos este compêndio no ensino liceal no princípio do século. Representa a força da tradição escolar face aos programas oficiais e a resistência às tentativas de inovação de que estes são, por vezes, portadores.

No período da I República, entre 1910 e 1918 (ano em que são promulgados novos programas para o Ensino Secundário) encontramos dois novos livros escolares e uma nova edição:

1) Em 1910, o manual de A. A. Magalhães e Silva, *Filosofia, 6ª classe dos Liceus, apontamentos para o seu estudo segundo o programa actual*,⁷³³ tendo por referência o programa positivista de 1905.

⁷³³Magalhães e Silva, A. A. *Philosophia, 6ª classe dos lyceus, Apontamentos para o seu estudo segundo o programma actual*, Livraria Chadron, Porto, 1910. Encontrámos apenas este volume em biblioteca particular. Não sabemos se teria chegado a ser publicado o segundo volume ou qualquer outra edição. Aparece referenciado em Fey.

2) Em 1913⁷³⁴, o livro de Alves dos Santos, *Elementos de Filosofia Científica*, de orientação positivista, de acordo com o programa de 1905, que terá ainda outra edição neste período.

3) Em 1916, a segunda edição do livro de Mendes dos Remédios, *Filosofia Elementar*, de orientação tomista, em desacordo com a orientação oficial.

A existência de dois manuais de orientação positivista só surpreende pelo desfasamento no tempo relativamente à data da entrada em vigor do programa a que se referem (1905). Foram promulgados novos programas em 1918 e em 1919 com uma estruturação temática completamente diversa em relação ao programa de 1905 e que, embora não tivessem sido levados à prática, assinalam a situação instável dos estudos filosóficos. Se pensarmos que o manual de Magalhães e Silva só aparece em 1910, o de Alves dos Santos em 1913, ambos para responder ao programa de 1905, que, quer um quer outro, são expressão de uma corrente de pensamento sem qualquer enraizamento na cultura e na tradição escolar, é de admitir a dificuldade dos professores no cumprimento do programa oficial. Num contexto em que não há exames nacionais, é possível admitir práticas lectivas muito diferenciadas, de acordo com a formação dos professores e com a tradição escolar. Na perspectiva de Trindade Santos, o compêndio de Alves dos Santos «terá vindo a ter grande aceitação até cerca de 1919». Baseia esta possibilidade no facto de não restar outra alternativa aos professores, no caso de quererem dar o

⁷³⁴ Trindade Santos, na sua obra, *Da Filosofia no Liceu*, Lisboa, Seara Nova, 1974, refere duas edições deste compêndio, *Elementos de Filosofia Científica*. A 1ª de 1913 e a 2ª de 1915 (cf. p. 196). E. Fey, *O Ensino da Filosofia em Portugal*, Lisboa, 1978, refere a 1ª edição de 1913 no corpo do texto (p. 59), parecendo confirmar os dados de Trindade Santos, mas relativamente à 2ª edição é omissa no corpo do texto e cita na bibliografia final uma 2ª edição, Lisboa, 1918, 299 p. (não referindo editora). No entanto, cremos tratar-se da edição da Livraria Aillaud e Bertrand, de 1918, com 299 p. diferentemente da edição da Livraria Moura Marques, com 388. Casulo, em «A Filosofia nos liceus portugueses (período monárquico-constitucional)», (*Revista Portuguesa de Filosofia*, tomo 49, fasc.1-2, 1993, pp. 219-241), cita Trindade Santos no corpo do texto quanto às edições do livro de Alves dos Santos (p. 228) mas em bibliografia final refere os *Elementos de Filosofia Científica*, Moura Marques, Coimbra, 1915, não fazendo referência a edição. Ferreira Gomes, no final do artigo «As origens do laboratório de Psicologia Experimental da Universidade de Coimbra», (*Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXIV, 1990), na bibliografia, apresenta duas referências dessa obra: a primeira aponta apenas local, Coimbra, e data, 1915, e a segunda refere expressamente tratar-se de 2.ª edição, Livrarias Aillaud e Bertrand, 1918. Sendo assim, permanece a dúvida relativamente à data da 1ª edição.

programa⁷³⁵. Acerca deste compêndio, comenta Trindade Santos que, depois de o ler «compreendemos que o Escolasticismo verbalista e superficial não é exclusivo da “Philosophia espiritualista”»⁷³⁶.

Na perspectiva em que nos colocamos, o importante é assinalar a pouca importância que os programas têm quando não acompanhados por manuais, ou as dificuldades em impor por decreto novas orientações de ensino, registando-se a dificuldade de penetração de programas ou de manuais que se afastem de práticas de ensino habituais ou da tradição compendiária.

O manual de Mendes dos Remédios, *Filosofia Elementar*, cuja primeira edição data de 1900, terá novas edições em 1916 e em 1928, que interpretamos como sinal do seu uso escolar. Este livro inscreve-se na tradição de manuais de filosofia de inspiração tomista, que teve grande expressão no final do século XIX. O autor, Mendes dos Remédios, licenciado e doutorado pela Faculdade de Teologia de Coimbra, foi reitor da Universidade de Coimbra, entre 1911 e 1919, altura em que, na sequência da «questão universitária», como ficou conhecido o conflito entre a Universidade e a República, foi demitido pelo Ministro da Instrução, Leonardo Coimbra⁷³⁷. Foi durante este período que se publicou a

⁷³⁵ Trindade Santos, ob. cit., p. 92.

⁷³⁶ *Ibidem*, p. 91.

⁷³⁷ Mendes dos Remédios é reitor da universidade de Coimbra aquando do conflito entre a Universidade de Coimbra e a República que levou à suspensão das funções docentes, em Março de 1919, de quatro professores da Faculdade de Direito, onde se incluía Carneiro Pacheco e Oliveira Salazar, por ordem do então ministro Domingos Pereira. Considera Álvaro Ribeiro: «O poder executivo, mais uma vez pressionado pelas circunstâncias revolucionárias, ofendia a Universidade de Coimbra, negando-lhe os privilégios e reduzindo-lhe os direitos. Ante o facto administrativo, o reitor eleito, Professor Dr. Mendes dos Remédios, declarou voluntariamente considerar-se também suspenso das suas funções académicas» (Álvaro Ribeiro, *Memórias de um Letrado*, Lisboa, Guimarães Editores, 1979, p. 148). A «questão universitária», como ficou conhecido esse conflito, será agravada com a decisão posterior (em 1919) de Leonardo Coimbra, na altura ministro da Instrução, de reformar os estudos na Faculdade de Letras: «Ante a reacção universitária que pela imprensa se manifestou contra as instituições republicanas, o ministro da Instrução Pública, bem ou mal aconselhado pelo reitor interino, decidiu usar de sérias represálias contra a Universidade de Coimbra, começando por demitir o reitor Mendes dos Remédios, e publicando a seguir um decreto pelo qual a sua Faculdade de Letras seria transferida para a Cidade do Porto» (*Ibidem*, p. 160). Mendes dos Remédios virá a ser ministro da Instrução após o Golpe de Estado de 26 de Maio de 1928, embora por um período que não chegou a um mês: de 3 de Junho de 1926 a 19 de Junho do mesmo ano; Carneiro Pacheco será destacado Ministro da Instrução da Ditadura, em 1936, e responsável pela importante reforma do Ensino Secundário desse ano. Oliveira Salazar teve o destino de presidir à Pasta das Finanças entre 1928 e 1932, altura em que assumiu a Presidência do Conselho de Ministros e por um período ininterrupto de praticamente 40 anos.

segunda edição. Mais tarde, já depois do Golpe de 28 de Maio de 1926, Mendes dos Remédios virá a ser Ministro da Instrução, embora apenas por um período que não chegou a um mês, de 3 de Junho de 1926 a 19 de Junho do mesmo ano⁷³⁸. A primeira edição do compêndio *Filosofia Elementar*, em 1900, ocorreu na vigência do programa de 1895 de Jaime Moniz. A segunda edição, em 1916, ocorre durante a vigência do programa positivista de 1905, e a terceira edição, em 1928, já depois da promulgação do programa de 1926, o primeiro programa depois do Golpe de Estado de 28 de Maio de 1926. Nesta data, era director da Faculdade de Letras de Coimbra (cargo que desempenhou até 1930). Analisando este compêndio na sua edição de 1916⁷³⁹ e presumindo que as alterações entre as várias edições, a terem existido, teriam sido pouco significativas, verificamos que *não está de acordo com nenhum dos programas, ultrapassando em muito as rubricas indicadas*. No entanto, aproxima-se mais do programa de 1895, o que é natural, dado a primeira edição ter ocorrido na vigência desse programa.

No geral, o compêndio de Mendes dos Remédios respeita a ordem das temáticas habituais dos programas de Filosofia: Psicologia, Lógica, Moral e Metafísica. Na exposição, segue a tradição dos manuais escolásticos.

No Prefácio à segunda edição, o autor esclarece-nos o seu posicionamento filosófico, que consideramos ser na linha do Tomismo, ao dizer:

«[...] nas modificações introduzidas neste livro, em nada do que é eterno e superior foi necessário tocar.

«As grandes verdades essenciais que dominam o pensamento filosófico desde Platão até Bergson, essas que norteiam a vida, porque são o fulcro da acção, foram apenas postas em maior destaque na convicção que alimentamos de que com o seu desaparecimento, a subversão, ou sequer com o seu menor-valor delas se ressentia imediatamente toda a sociedade»⁷⁴⁰.

⁷³⁸ Mendes dos Remédios foi também responsável pela criação da revista *Biblos* e tem obra de vulto, principalmente no domínio da Literatura, de que ressaltamos *Subsídios para o Estudo da História da Literatura Portuguesa*, em 23 volumes.

⁷³⁹ Edição à qual tivemos acesso.

⁷⁴⁰ Mendes dos Remédios, *Filosofia Elementar*, 2ª edição refundida, Coimbra, F. França Amado Editor, 1916, p. VII.

Bergson será um dos filósofos escolhidos para ilustrar como a «filosofia de hoje», «é, na sua quase generalidade, o reconhecimento dessa orientação». Com este trabalho, diz o autor, pretende «concorrer para alargar de cada vez mais os grandes horizontes da fé nessas eternas e indestrutíveis verdades!» que são “o facto da liberdade», a «realidade do espírito» e:

«[...] a ideia de Deus criador e livre, gerador ao mesmo tempo da matéria e da vida e cujo espírito de criação se continua, pelo lado da vida, pela evolução das espécies e pela constituição das personalidades humanas»⁷⁴¹.

Deste modo, o ensino da Filosofia estará clara e salutarmente orientado e possui uma finalidade de ordem moral e social.

Relativamente a este compêndio, Trindade Santos sublinha:

«Cumpre no entanto assinalar de novo, quer a descentralização do ensino, quer a tendência do manual a *constituir-se como programa*, dada a abundância de rubricas não contidas neste»⁷⁴².

É-nos difícil conhecer com exactidão a influência deste manual, mas da consulta nos Arquivos Históricos do Ministério da Educação, deduzimos que, em 1935-36, decorridos oito anos após a última edição, era livro utilizado no Liceu Alexandre Herculano, no Porto⁷⁴³. É provável que tal situação se repetisse noutros liceus do País.

⁷⁴¹ *Ibidem*, p. VII-VIII (citação de Bergson não identificada).

⁷⁴² Trindade Santos, ob. cit., p. 94.

⁷⁴³ O reitor do Liceu Alexandre Herculano, no Porto, em carta (ofício n.º 893) datada de 2 de Dezembro de 1936, dirigida ao DGEL: «Em referência à circular de V. Ex.^a n.º 205, de 28 de Novembro findo, tenho a honra de informar que todos os alunos actualmente matriculados na 7.^a classe de ciências deste liceu têm o Compêndio de filosofia de Mendes dos Remédios, que o ano passado foi escolhido pelo Conselho Escolar para livro de texto da disciplina na 6.^a e 7.^a classes. Deste modo os alunos que agora estão na 7.^a classe, possuem um livro que no ano passado lhes foi oficialmente indicado, na 6.^a classe, pelo Conselho escolar. Interrogados sobre se desejariam adquirir o «Manuel de Philosophie» de Sortais, uns seis responderam que não podiam decidir enquanto não soubessem o preço do livro, e os restantes desejam continuar a usar o Compêndio que já possuem, no caso de lhes ser permitido usá-lo» (A. H. M. E., 15/2604). Podemos também, deste modo, confirmar a suspeita de Trindade Santos: «é de crer que este compêndio se tenha mantido vivo até depois de 1930». (*Ibidem*, p. 94)

A ausência de exames a nível nacional permite-nos admitir que diversas orientações na leccionação da filosofia seriam permitidas e até à margem dos programas oficiais.

A terceira edição em 1928, já na vigência do primeiro programa de Filosofia do período da Ditadura Nacional dá-nos a medida do seu reconhecimento e aceitação escolares.

O compêndio de Mendes dos Remédios atravessa três programas:

1) A primeira edição do compêndio *Filosofia Elementar*, em 1900, ocorreu na vigência do programa de 1895 de Jaime Moniz.

2) A segunda edição, em 1916, ocorre durante a vigência do programa positivista de 1905.

3) A terceira edição, em 1928, já depois dos programas de 1926.

No entanto, qualquer das edições está em desacordo (maior ou menor) com a orientação oficial de qualquer programa. A situação do compêndio de Mendes dos Remédios é, quanto a nós, a melhor exemplificação da pouca importância prática dos programas. Representa, para além disso, a importância e a persistência de uma linha espiritualista, em sentido lato, na orientação de ensino da Filosofia.

Acabamos por verificar que não chegou a haver nenhum compêndio ajustado aos programas promulgados pela I República (1918 e 1919). No contexto conturbado da I República, a hipótese, que colocámos anteriormente, de o ensino depender em muito da orientação de cada professor parece-nos bastante provável. Não havendo exames a nível nacional, não é de excluir a possibilidade de o ensino sofrer orientações diversas, consoante os materiais disponíveis por parte do professor, a sua formação académica, as suas concepções filosóficas (ou outras), as suas convicções (políticas ou religiosas).

O programa de 1926, pensado inicialmente para ser leccionado durante um ano para, pouco tempo depois, com as alterações legislativas de 1927, que repõem o curso complementar em dois anos, passar a ser leccionado em dois, associado ao

seu carácter esquemático, minimalista e aparentemente simples, deve ter criado situações de prática lectiva bastante diversa.

A existência de um compêndio de orientação escolástico-tomista, *Filosofia Elementar* de Mendes dos Remédios, editado em 1910, 1916 e 1928, como vimos, é factor importante para podermos concluir que essa orientação (independentemente das orientações programáticas ou mesmo em colisão com elas) coexistiria no ensino a par da orientação positivista, expressão que usamos aqui em sentido lato.

2. Entre a escassez editorial e a procura de estabilidade

No período de 1918 a 1929, não detectamos a publicação de qualquer compêndio de Filosofia. Aliás, nas três primeiras décadas do século XX a publicação de manuais para a disciplina de Filosofia é diminuta e contrasta com a actividade registada na segunda metade do século precedente.

O período que vai da Ditadura Nacional, 1926, até à promulgação da primeira Lei de Bases do Ensino Secundário do século XX e da primeira grande Reforma do Ensino Secundário, ambas no ano de 1936, nos primórdios do Estado Novo, é caracterizado por intensa produção legislativa relativa ao Ensino Secundário, mas, também, por um conjunto de dificuldades em levar à prática as determinações legais. Como assinala Manuela Carvalho:

«[...] entre 1926 e 1929 [...] com as frequentes mudanças ministeriais, nenhum titular da pasta teve tempo para controlar o sistema educativo nem levar à prática qualquer alteração dos livros de ensino [...]»⁷⁴⁴.

⁷⁴⁴ Segundo Maria Manuela Carvalho, «entre 1930 e 1935 foram traçadas as bases do projecto educativo do Estado Novo para o ensino liceal, embora o percurso não fosse isento de dificuldades». Sinal dessas dificuldades foi precisamente a dificuldade no processo de aprovação de livros escolares que a autora considera ter sido um «fracasso»: «Ameaçar os professores com sanções pelo não cumprimento dos programas, proibir os apontamentos e não conseguir nem a aprovação de livros que impusessem a orientação desejada nem que os serviços do Ministério da Instrução tivessem a disciplina que se queria impor nas escolas, foi um fracasso que impediu a realização efectiva dos fins que eram proclamados» *Poder e Ensino. Os Manuais de História na Política do Estado Novo*, Lisboa, Livros Horizonte, 2005, p. 70. O estudo histórico do período que vai de 1926 a 1940 no que diz respeito aos manuais na disciplina de

Mais adiante, referindo-se ao período de 1930 a 1935, considera ter sido um «fracasso» o processo de aprovação dos livros escolares.

Ao longo do período que vai de 1926 a 1936 não se encontram livros aprovados por concurso, apesar de a legislação publicada em 1931 regulamentar o concurso para livros escolares, e de ter havido livros apresentados a concurso, em 1932. Nesse caso, teriam sido os Conselhos Escolares, a nível de cada liceu, a fazer a escolha do compêndio.

Apesar de a legislação acerca dos concursos dos livros a adoptar nos liceus revelar uma intenção de conferir estabilidade na escolha e vigência dos livros escolares, este processo acaba por se revelar complexo, com contradições e, pelo menos no que à disciplina de Filosofia concerne, podemos acrescentar, com pouca eficácia prática. Embora não façamos a análise exaustiva e histórica deste processo, apresentamos os aspectos e os documentos legislativos mais importantes relativos ao processo da adopção em geral e, mais directa e especificamente, os que dizem respeito aos livros escolares para a disciplina de Filosofia.

Do período que vai de 1926, data da primeira reforma para o Ensino Secundário da responsabilidade do Governo da Ditadura, até à promulgação da Lei de Bases do Ensino Secundário e da primeira grande Reforma do Ensino Secundário do Estado Novo, ambas no ano de 1936, três anos após a aprovação da Constituição de 1933, seleccionamos:

1) Em 1931, estabelecimento de «novas bases para o concurso de livros a adoptar», pelo Decreto n.º 19 605, de 15 de Abril. Deste decreto, respigamos os seguintes artigos:

História foi feito por Maria Manuela Carvalho em Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, em 2001. A obra que citámos consiste numa versão em livro que apenas acrescenta «algumas alterações em função das pesquisas entretanto efectuadas». *Ibidem*, p. 8.

— «Art.º1.º Os livros de ensino que devem ser adoptados em cada liceu serão escolhidos pelo conselho escolar de entre os que forem aprovados pelo Governo, mediante concurso geral, *de cinco em cinco anos*»⁷⁴⁵.

— «Art.º3.º São unicamente admissíveis ao concurso as obras *portuguesas* destinadas ao ensino secundário [...]»⁷⁴⁶.

— «Art.º13.º Só podem ser aprovadas as obras que *obedeçam inteiramente* aos programas do ensino, quanto ao seu conteúdo, que respeitem a exactidão nas doutrinas e a correcção na linguagem e que se conformem com as observações dos programas e o carácter do ensino secundário»⁷⁴⁷.

— «Art.21.º § 3.º Em caso de falta de livro oficialmente aprovado para alguma disciplina [...] podem os Conselhos escolares escolher os livros de ensino a adoptar entre obras de autores *nacionais ou estrangeiros* não submetidas a concurso. Esta escolha fica dependente de aprovação da Secção do Ensino Secundário do Conselho Superior da Instrução Pública»⁷⁴⁸.

2) Apresentação a concurso para aprovação oficial, em 1932⁷⁴⁹, das obras:

— *Manual de Filosofia* de Lahr, «tradução portuguesa», de Manuel Luiz da Costa Azevedo⁷⁵⁰;

— *Apontamentos para Lições de Filosofia* de António Hortênsio da Piedade Moraes;

— *Filosofia Elementar* de Mendes dos Remédios⁷⁵¹.

3) Em 1933, a 22 de Novembro, a publicação em Diário do Governo, da *rejeição por unanimidade* das duas últimas obras referidas, pela sub-secção de Letras do Conselho Superior de Instrução Pública a partir da proposta do relator,

⁷⁴⁵ Decreto n.º 19 605, de 15 de Abril de 1931, sublinhado nosso.

⁷⁴⁶ *Ibidem*, sublinhado nosso.

⁷⁴⁷ *Ibidem*, sublinhado nosso.

⁷⁴⁸ *Ibidem*, sublinhado nosso.

⁷⁴⁹ Obras apresentadas a concurso nos termos do decreto n.º 19 605 de 15 Abril, 1931.

⁷⁵⁰ Manuel Luís da Costa Azevedo é o editor.

⁷⁵¹ Cf. Diário do Governo, Série II, n.º 145, Aviso de 24 de Junho, 1932.

Alfredo Pimenta⁷⁵². Relativamente ao Manual de Lahr, consta o seguinte esclarecimento:

«De harmonia com a proposta do relator, a sub-secção não tomou conhecimento desta obra por ser uma tradução integral do ‘Manuel de Philosophie’, de P. G. Picard, adaptado do ‘Cours de Philosophie’, de C. Lahr, edit. Brancheque [sic], Paris»⁷⁵³.

4) A publicação do Decreto-Lei n.º 23 982, de 8 de Junho de 1934, com nova regulamentação sobre o processo de adopção. A apreciação dos livros a concurso será feita por uma comissão nomeada pelo Ministro da Instrução (deixa de haver uma comissão fixa) e deverá incluir:

«[...] relatório em que deve ser feita a rigorosa apreciação da obra no que respeita à conformidade com os programas, à pureza da doutrina, à correcção da linguagem, ao respeito pelas leis e interesses da Nação e à observância dos preceitos e requisitos de natureza pedagógica [...]»⁷⁵⁴.

De qualquer modo, no Art.º 11º, admite-se que, *não havendo livro adoptado, podem ser adoptados livros não aprovados*.

5) Em 1934, o Decreto n.º 24 610 de 24 de Outubro decreta a suspensão por um ano da apresentação de livros a concurso.

⁷⁵² Consultámos a edição francesa original *Manuel de Philosophie, résumé du Cours de Philosophie* par le Père Ch. Lahr, S. J., Paris, Gabriel Beauchesne Ed., 1924, na Biblioteca da Fundação Calouste Gulbenkian, espólio de Alfredo Pimenta. A obra foi adquirida pelo próprio logo em 15 de Agosto de 1925, conforme assinatura no frontispício. De igual modo, encontramos o *Cours de Philosophie* par le Père Charles Lahr, S. J., Paris, Gabriel Beauchesne, 1923, Tomo I e II, 24ª edição, adquirido a 13 de Agosto de 1925. Sobre Alfredo Pimenta, vd. supra, p. 90, nota 164.

⁷⁵³ Diário do Governo, II série, n.º 273 de 22 de Novembro 1933 (A editora francesa denomina-se Beauchesne; cremos tratar-se de um lapso). Cf. art. 3.º do decreto 19 605 de 15 Abril, 1931 e art.º 9.º do mesmo decreto onde se lê: «Não serão distribuídas às subsecções, e logo excluídas do concurso pela Secção:

1.º as obras que não sejam portuguesas ou cujos autores, proprietários ou editores não provarem ser cidadãos portugueses no gozo dos direitos civis.»

⁷⁵⁴ Art.º 4.º § único.

6) Em 1935, o Decreto-Lei n.º 25 447, de 1 de Junho, revoga o Decreto-Lei n.º 23 982 de 8 de Junho de 1934. Este novo decreto flexibiliza o processo de abertura de concursos, altera a constituição da comissão encarregue da adopção dos livros escolares, mas mantém a exigência de um relatório nos termos idênticos aos determinados pela legislação anterior.

Entre os anos de 1926 e de 1936, os compêndios ou manuais de Filosofia a considerar para possível adopção são os seguintes:

1) A 3ª edição do Compêndio de Mendes dos Remédios, *Filosofia Elementar* de 1928.

2) *Apontamentos para lições de Filosofia*, de Hortêncio da Piedade Morais, de 1930 (em 1932, aparece, do mesmo autor, *Apontamentos de Filosofia para a VI e VII classes liceais*).

3) *Manual de Filosofia*, de Charles Lahr, tradução portuguesa, 1931.

Foram estes livros (à excepção de *Apontamentos de Filosofia para a VI e VII classes liceais*, na edição de 1932, de Hortêncio da Piedade Morais) que se apresentaram a concurso de livros escolares, em 1932, e nenhuma deles foi aprovada pela subsecção de Letras do Conselho Superior de Instrução Pública, como vimos. Este facto, não obsta, como também já referimos, a que pudessem ter sido adoptados pelos Conselhos escolares e que, deste modo, tivessem tido expressão escolar.

4) Em Janeiro de 1933, é publicada a primeira edição de *Noções de Filosofia*, de Eugénio Aresta, em edição de autor. No mesmo ano sai a segunda edição, agora pela editora Marânus.

5) Em 1934, não há livros a concurso para o ensino. Temos de admitir que o ensino se faria a partir dos compêndios que existiam.

6) Em 1935, temos a referência de dois compêndios: o de Eugénio Aresta, *Noções de Filosofia*, terceira edição «revista e aumentada», e o de Abel de Castro, *Filosofia Elementar*.

Assim:

1) Para o programa de 1926 e de 1929, encontramos apenas o compêndio *Filosofia Elementar*, de Mendes dos Remédios, já em uso.

2) Para os programas de 1930, 1931, 1934 e 1935:

— O *Manual de Filosofia*, de Lahr (transcreve logo no início o «programa oficial» que reconhecemos tratar-se do programa de 1930).

— *Apontamentos de Filosofia para a VI e VII classes liceais*, de Hortêncio da Piedade Moraes (1932).

— *Noções de Filosofia*, de Eugénio Aresta (primeira edição de 1932, segunda edição no mesmo ano e terceira em 1935)

— *Filosofia Elementar*, de Abel Castro (1935).

Do acima exposto, facilmente se pode concluir que o ensino da Filosofia se teria feito durante todo o período que vai de 1926 a 1935 a partir dos manuais já em uso ou dos entretanto publicados, em função das escolhas por cada Conselho Escolar.

2.1. A preocupação didáctica do manual de Hortêncio da Piedade Moraes

O livro *Apontamentos para lições de Filosofia* de Hortêncio da Piedade Moraes, aparece em 1930, e o texto inicial, que podemos considerar como prefácio, intitulado «Razão do trabalho»⁷⁵⁵, é elucidativo quanto ao facto da inexistência de compêndios para o ensino da disciplina e quanto às características dos compêndios em uso. Segundo o autor, não há «um compêndio em condições didácticas»⁷⁵⁶ e, nos compêndios em uso, «tantos são os assuntos versados e com

⁷⁵⁵ Piedade Moraes, *Apontamentos para lições de Filosofia (para a VI e VII Classe liceais)*, Edição de Autor, Viseu, 1930. Salvo indicação em contrário as transcrições feitas neste capítulo referem-se a este Prefácio.

⁷⁵⁶ *Ibidem*, sublinhado nosso.

tal desenvolvimento que constituem um verdadeiro pesadelo aos estudantes», situação que piora quando, ao volume, se acrescenta o estarem «escritos em língua estrangeira»⁷⁵⁷.

A que compêndios se referirá o autor? Não sabemos exactamente, mas estas críticas são perfeitamente ajustadas, por exemplo, ao compêndio de Mendes dos Remédios, que tem 587 páginas e excede largamente as rubricas programáticas. O Compêndio francês de Boirac pode também estar a ser visado. A eventualidade da crítica poder ser dirigida ao *Cours de Philosophie* de Charles Lahr, é também uma hipótese a considerar⁷⁵⁸.

O trabalho de Piedade Morais pretende, deste modo, suprir uma carência no panorama dos livros escolares em Portugal e melhorar a situação do ensino da disciplina. Revela preocupações didácticas, em articulação com a carga horária de dois tempos lectivos durante dois anos, com as finalidades da disciplina e com as finalidades educativas:

«O ensino de Filosofia aos alunos liceais é um trabalho pouco grato, por ser pouco profícuo para quem lho ministra. Despende-se energia quase em vão. É uma verdade que se ouve a muitos dos que se dedicam a esta missão. Como explicar o facto? Quais as causas? Não é difícil descortiná-las. Uma, a principal é a falta de um compêndio em condições didácticas, com exposição precisa, singela, clara e metódica dos elementos indispensáveis para a elaboração de uma síntese do saber adquirido pelos alunos em vários ramos de ensino — síntese unificadora das suas consciências e reguladora da sua vida futura.[...]

«Mister é, por isso, que os professores de Filosofia, que quiserem desempenhar com consciência a sua missão, elaborem um plano de ensino com os elementos essenciais desta disciplina, que contribua, em todas as suas linhas, para a realização do *desideratum* da educação».

⁷⁵⁷ *Ibidem*.

⁷⁵⁸ O *Cours de Philosophie*, de Charles Lahr, tinha feito a sua aparição em França, em 1901, como Manual do «ensino livre» eclesiástico, tendo sido aí reeditado até 1926. As suas características, dois tomos de 700 e 748 páginas respectivamente, talvez não permitissem um uso escolar muito vulgarizado em Portugal. Seguramente, outra será a situação a partir da sua adaptação para um volume (com cerca de 800 páginas) e posterior tradução para a língua portuguesa. A 1ª edição portuguesa surge em 1931 e o livro conhecerá sucessivas reedições até à década de sessenta.

Vemos aqui que a concepção da Filosofia como síntese unificadora permite ressaltar o seu papel educativo, embora à custa de um equívoco. Que significa determinar o papel da filosofia como «síntese»? Parece começar por remeter para o seu estatuto epistemológico de «ciência das ciências», ao lugar que ocupa na configuração epistemológica do saber. Ora, acontece que, na expressão «síntese do saber» que o autor utiliza, o saber é tomado no sentido subjectivo do saber adquirido pelo aluno. Através deste deslize semântico situa o papel da Filosofia no ensino numa dimensão formativa em relação com a formação da consciência intelectual e moral. O deslocamento do ponto de vista da ciência, para o ponto de vista do saber do aluno (a Filosofia coordena os saberes adquiridos pelo aluno) permitirá atribuir um papel director à disciplina e ao professor de Filosofia. O autor mistura uma perspectiva científica, segundo a qual a Filosofia é considerada como a *ciência unificadora* dos diferentes saberes, com uma perspectiva escolar e educativa, segundo a qual é considerada como *disciplina unificadora* em relação às diversas disciplinas escolares. O prefácio deste compêndio permite-nos ver esta mistura de planos que consideramos ser determinante na representação escolar da disciplina.

O compêndio não segue taxativamente o Programa a que se reporta, quer seja o de 1929 quer seja o de 1930⁷⁵⁹. Não é óbvia a relação entre o tratamento que o compêndio faz das rubricas e o programa de 1929, e o mesmo se pode dizer em relação ao de 1930. Mantém-se a sequência das unidades, Introdução, Psicologia, Lógica e Metafísica, mas os capítulos e a sua denominação não correspondem inteiramente às unidades do programa, apresentando um muito maior número de rubricas, particularmente na Psicologia e na Lógica. O desenvolvimento das rubricas na Psicologia e na Lógica excede largamente as indicações

⁷⁵⁹ Creemos ser o de 1929, visto que, sendo esta edição de 1930, e tendo o programa sido promulgado em Setembro, dificilmente se lhe poderia referir

programáticas. Os capítulos da Moral e da Metafísica têm um desenvolvimento mais próximo das indicações programáticas de 1930.

O compêndio do mesmo autor, editado em 1932⁷⁶⁰, contém alterações, relativamente à primeira edição, apenas no que se refere aos capítulos da Moral e da Metafísica. Na Moral, acrescentam-se os capítulos «Pátria» e «Humanidade e Moral Internacional» no que se dirá ser uma adaptação ao novo programa de 1931 (que conclui este tema com a rubrica «Pátria e humanidade», ausente nos programas anteriores de 1929 e de 1930). A «questão social», que constava do programa de 1929 e que tinha desaparecido já no programa de 1930, é mantida. Na Metafísica, acrescentam-se capítulos que estão mais de acordo com o programa mas não se eliminam os que já não estão, como é o caso de «A matéria. A vida».

Apesar de não seguir taxativamente o programa, este manual é o primeiro do período da Ditadura Nacional que teria sido elaborado expressamente para responder às exigências programáticas da disciplina.

2.2. A orientação de filosofia cristã do Manual de Charles Lahr

O *Manual de Filosofia* de Charles Lahr, rejeitado no concurso de 1932 e aprovado oficialmente em 1940, apresenta-se como um resumo e uma adaptação do *Cours de Philosophie* por G. Picard em tradução portuguesa. Temos um volume de 840 páginas em que se afirma no Prefácio o seu ajustamento ao programa oficial:

«Neste Manual de Filosofia, encontrará pois o aluno todas as noções e explicações necessárias para a preparação do exame de Filosofia, conforme o último programa»⁷⁶¹.

⁷⁶⁰ António Hortêncio da Piedade Morais, *Apontamentos para lições de Filosofia para as VI e VII Classe liceais*, Viseu, Edição de Autor, 1932. Tivemos acesso à 3ª edição que contém alterações relativamente à 1ª.

⁷⁶¹ Este Prefácio é repetido em sucessivas edições o que implica que o programa a que se refere não é sempre o mesmo. Além disso, este prefácio é a tradução *ipsis verbis* do «Avant-propos», constante da

A primeira edição de 1931 (registra-se a data da impressão como sendo de 12 de Junho desse ano) referencia-se ainda ao programa de 1930, transcrito, aliás, imediatamente a seguir ao Prefácio (o programa de 1931 será publicado oficialmente no Diário da República a 8 de Outubro). De qualquer modo, o programa, para este caso, será irrelevante. Consideramos que o que justifica a procura de adopção desta obra é a consideração prévia da sua qualidade filosófica e didáctica. No âmbito do conceito de «qualidade filosófica», incluímos a orientação doutrinária. O pressuposto que encontramos aqui parece ser *o de que um bom manual suporta qualquer programa*. E creio que o podemos estender como pressuposição mais generalizada. Se os autores e editores parecem dar pouca importância aos programas, editando obras desajustadas dos programas em vigor, se os professores que, na escolha dos manuais, chegam a adoptar manuais em língua francesa, é porque comungam desta ideia. Ao mesmo tempo, parecem-nos não negligenciável, quer sob o ponto de vista da estabilidade do ensino quer sob o ponto de vista económico de querer garantir um prazo de validade dos compêndios superior à rapidez com que se alteram os programas.

O *Manual de Filosofia* de Lahr coloca-nos, no entanto, outro tipo de questões, que estão associadas ao facto de se tratar de um manual de orientação cristã, tradução de um manual do ensino francês particular eclesiástico, e ser utilizado em Portugal no ensino oficial público⁷⁶². Iremos acompanhar a análise de

edição francesa de 1924, que tem como referência o programa francês de 1923 transcrito logo de início (cf. Ch. Lahr, *Manuel de Philosophie, résumé du Cours de Philosophie*, Gabriel Beauchesne Ed., Paris, 1924, p. VI-X). Se não tivéssemos outros dados, estes bastariam para sustentar a tese da irrelevância dos programas quando o que está em causa é ensino de doutrina. Corroborando esta nossa posição, encontramos, v.g. na 4ª edição portuguesa, de 1948, o mesmo prefácio a que, apesar de tudo, se acrescenta um outro, *Prefácio à 4ª edição*, no qual há o cuidado em afirmar: «Apesar de não estar rigorosamente acomodado aos programas do ensino secundário mereceu ser aprovado oficialmente em Portugal, sendo preferido por numerosos professores que desejam ministrar aos seus alunos uma séria iniciação na Filosofia», C. Lahr, *Manual de Filosofia*, Resumido e adaptado do “Cours de Philosophie” por G. P., Livraria Apostolado da Imprensa, Porto, 1948, 4ª edição. Esta edição tem no frontispício a indicação de «Aprovado oficialmente, Diário do Governo, n.º 250, 2ª série, 28-X-40».

⁷⁶² A tradução portuguesa, *Manual de Filosofia*, não será aprovada oficialmente como livro escolar no concurso de 1932, o que não significa o impedimento da sua utilização no ensino, dado que, nesse ano, nenhuma obra a concurso foi aprovada. No entanto, esta mesma obra será considerada, oficialmente, livro

Poucet, relativamente à situação francesa, nos aspectos que consideramos mais pertinentes, para nos ajudar a perspectivar o caso português.

O *Cours de Philosophie*, de Lahr, cuja primeira edição em França é de 1901, era considerado uma das obras para o Ensino Secundário, do ensino particular eclesiástico, de inspiração católica, esforçando-se por «realizar plenamente o desejo da Igreja: alimentar as inteligências da doutrina tomista»⁷⁶³, no dizer de Labelle. No entanto, esse desejo era coordenado com as exigências do exame. Sem desistir de uma orientação de ensino que, sem descurar «desenvolver o gosto e o hábito da reflexão pessoal, sem os quais não há formação filosófica», visa «sobretudo inculcar-lhe convicções sólidas e fundadas sobre as grandes verdades, que devem servir de base à fé e de direcção à vida», o Manual de Lahr revela uma preocupação de preparar os alunos para o exame final⁷⁶⁴. É assim que, quando necessário, se sacrifica a teoria que seja considerada manifestamente afastada do programa oficial. Como podemos também encontrar noutra manual do ensino eclesiástico francês, que será oficialmente adoptado em Portugal no ano lectivo de 1936-37, *Traité de philosophie*, de Sortais:

«Este tratado sendo feito para responder às exigências do programa oficial não pode dar às teorias da Escolástica o lugar que elas mereciam. Compete a cada professor, quando a ocasião se lhe apresente, colmatar esta lacuna em certa medida lamentável»⁷⁶⁵.

aprovado para o ensino no concurso de 1939 (As edições posteriores incluirão a seguinte referência: «Aprovado oficialmente, Diário do Governo, n.º 250, 2ª série, 28-X-40). Conforme se lê no *Prefácio à 4ª edição* (1948), da responsabilidade de A. L. da Faculdade de Filosofia de Braga, a publicação desta obra deveu-se a António Alves Cruz, «antigo professor deste Instituto». Lembramos que a Faculdade de Filosofia de Braga foi inaugurada em 1945 sucedendo-se ao Instituto de Filosofia do beato Miguel de Carvalho. A Faculdade de Filosofia de Braga será integrada na Universidade Católica, antiga aspiração da Igreja, em 1967.

⁷⁶³ Poucet, citando Labelle: «"Quelques manuels répondent aux exigences du baccalauréat et s'efforcent de réaliser pleinement le désir de l'Église: nourrir les intelligences de la doctrine thomiste"» (Poucet, ob. cit., p. 219). Nestes manuais deve incluir-se o de Charles Lahr, entre outros, nomeadamente o de François Maritain. Este importante filósofo neotomista terá relevância no panorama filosófico e político português um pouco mais tarde: virá a Portugal aquando da Exposição do Mundo Português em 1940 e proferirá uma conferência sobre João de S. Tomás. Terá contactos com o movimento neo-tomista de Braga.

⁷⁶⁴ Cf. C. Lahr, *Cours de philosophie*, Beauchesne, Paris, 1901, p. VII, in Poucet, ob. cit., p. 189.

⁷⁶⁵ G. Sortais, *Traité de philosophie*, Lethielleux, Paris, 1900, p. XII, *apud* Poucet, ob. cit., p. 188.

A situação em França é clara: existe o ensino público oficial e o ensino privado eclesiástico; não há confusão entre os compêndios do ensino oficial e os do ensino particular. Este é livre de determinar a orientação de ensino, mas deve sujeitar-se aos conteúdos programáticos que são alvo de exame. Podemos concluir que o programa de Filosofia comporta possibilidades diversas de orientação lectiva, mas os manuais do «ensino livre» acabam por, considera Poucet:

«[...] experimentar mais como um constrangimento o facto de não poder, tanto como gostariam, ajudar os alunos a pensar por eles próprios, no quadro de uma filosofia iluminada pela fé. São conduzidos a abster-se de compromissos que desnaturam profundamente as exigências que podiam ter e que as autoridades da Igreja podiam exigir aos professores»⁷⁶⁶

No *Prefácio do Manual de Filosofia*, tradução em português, encontramos a mesma preocupação de compromisso entre o ideal cristão de formação e as necessidades de preparação para exame, evidenciando-se até o modo como aquelas foram subordinadas a estas:

«Neste **Manual de Filosofia**, encontrará pois o aluno todas as noções e explicações necessárias para a preparação do exame de Filosofia, conforme o último programa. No entanto, para reduzirmos o *Cours* de C. Lahr às dimensões de um **Manual**, houvemos de abreviar alguns desenvolvimentos e omitir certas questões supérfluas talvez na simples preparação de um exame, mas de sumo interesse e sobremaneira úteis para a formação de um *homem culto*.

«E assim, mantendo-nos por outra parte absolutamente fiéis ao espírito e doutrina da Escola, vimo-nos obrigados, bem a nosso pesar, a passar em silêncio algumas teorias mais estritamente escolásticas (como por exemplo, a distinção entre a Essência e a Existência, a teoria da Ciência divina...), por não terem relação imediata com a letra dos programas»⁷⁶⁷.

⁷⁶⁶ Poucet, ob. cit., p. 190.

⁷⁶⁷ C. Lahr, *Manual de Filosofia*, Resumido e adaptado do “Cours de Philosophie” por G. P., Manuel Luís da Costa Azevedo, Porto, 1931. Como referimos anteriormente, este prefácio é a tradução integral do «Avant-propos» constante da edição original francesa.

Na 4ª edição portuguesa, em *Prefácio da 4ª edição*, assinado por A.L. e com a referência da Faculdade de Filosofia de Braga, justamente depois de se referir o facto de o manual «não estar rigorosamente acomodado aos programas do ensino secundário», assinalam-se as qualidades que justificam a sua preferência, como possam ser a «segura orientação nos graves problemas filosóficos» ou as «notáveis qualidades que transparecem nesta obra: clareza, concisão, vigor de raciocínio, aliados a uma orientação segura e aberta a todas as tendências legítimas no campo das ideias»⁷⁶⁸.

Segundo Poucet, os manuais de orientação cristã do ensino livre, em França, evidenciam uma posição que se inscreve «na estratégia de reconquista do mundo moderno, tal como foi definida por Leão XIII»⁷⁶⁹.

O mesmo tipo de questões que se nos podem deparar a propósito do ensino oficial da Filosofia em Portugal através do manual de Lahr levantar-se-ão até, de modo mais agudo, com o *Cours de Philosophie* de Jolivet, professor na Faculdade Católica de Lyon. Este livro, cuja primeira edição data de 1937, em França, será considerado, logo nesse ano, por aprovação ministerial, livro único para o ensino da Filosofia em Portugal. Em 1940 será, a par do de Lahr, oficialmente adoptado. Retornaremos a estas questões em próximo capítulo do nosso trabalho.

2.3. A ascensão dos manuais de Eugénio Aresta

A boa recepção que as obras de Eugénio Aresta teriam tido no meio escolar, a importância que irá ter ao longo do período do Estado Novo (o seu

⁷⁶⁸ C. Lahr, *Manual de Filosofia*, Resumido e adaptado do 'Cours de Philosophie' por G. P., Porto, Livraria Apostolado da Imprensa, 1948, 4ª edição.

⁷⁶⁹ Poucet, ob. cit., p. 189. Em nota de rodapé, Poucet transcreve do manual de F. J. (era frequente os manuais eclesiásticos não referenciar o autor para além das iniciais): «Cette philosophie, que Léon XIII a si vivement recommandée [la philosophie de Thomas d'Aquin], n'est pas une perpétuelle discussion de systèmes, mais elle a pour but d'apprendre à diriger raisonnablement sa pensée et sa vie. Des études philosophiques ainsi conçues s'imposent à tous ceux qui veulent être en état de résister au torrent des mauvaises doctrines et exercer autour d'eux l'influence du bien. C'est ce qu'on proclamé, avec Léon XIII, nombre d'évêques et en maintes circonstances». *Ibidem*, p. 189.

manual foi aprovado como livro único em 1950 e 1954) leva-nos, desde já, a ter uma maior atenção aos seus manuais e sucessivas edições.

Em Janeiro de 1933, é publicada a primeira edição de *Noções de Filosofia*, deste autor, em edição do próprio; no mesmo ano sai a segunda edição, agora pela editora Marânus⁷⁷⁰. O compêndio é elaborado tendo como referência o programa de 1931, que aparece transcrito no final.

No Prefácio, no entanto, consideramos que o autor faz eco das orientações programáticas e das orientações gerais para a disciplina constantes nas «Considerações de ordem geral sobre a execução dos programas do curso complementar» insertas no preâmbulo aos programas de 1929. Tal como aí se considerava, também Aresta reafirma que a Filosofia é um saber desinteressado, em oposição ao Materialismo e ao Utilitarismo, fornecendo a síntese unificadora contra a dispersão dos saberes:

«Despertar curiosidades, dar sugestões, interessar a mocidade para além do pragmatismo excessivo da vida actual, pelas grandes realidades espirituais, dando-lhe um visão de conjunto ainda não deformada pelo unilateralismo das especializações, parecem ser o principal papel do ensino da filosofia nos liceus»⁷⁷¹.

As preocupações de se «cingir ao programa» e da «simplicidade e clareza» revelam a pretensão deste manual em se considerar como intérprete seguro do programa e a sua intencionalidade didáctica. Em *Nota final*, inserta no final do volume (e datada de Dezembro de 1932), encontramos-las de forma mais clara. O autor considera ter feito «um livro com as indispensáveis condições didácticas, simples e claro, tanto quanto possível ameno», e declara:

«Houve a preocupação de seguir o programa, dando às questões filosóficas uma forma tão objectiva quanto possível, fornecendo aos alunos os elementos para que eles

⁷⁷⁰ Eugénio Aresta, *Noções de Filosofia*, Marânus, Porto, 1933, 2ª edição. Salvo indicação em contrário as transcrições feitas neste capítulo referem-se a esta edição.

⁷⁷¹ *Ibidem*, Prefácio.

próprios possam raciocinar, sem os empurrar para dentro de qualquer sistema, procurando numa palavra, seguir a *maiêutica* socrática»⁷⁷².

Em referência agora às Observações do Programa de 1931, notemos que Aresta é mais preciso e menos ambíguo do que este, não referindo «o método socrático» mas apenas a maiêutica⁷⁷³. Admite, igualmente, na linha do espírito do programa («a filosofia é, acima de tudo, a liberdade de pensamento») que, se «muitos assuntos estão apenas esboçados», isso apenas constituirá um incentivo à «liberdade e iniciativa» do professor, que os poderá desenvolver «imprimindo um cunho pessoal sempre interessante e indispensável no ensino desta disciplina».

De todos os compêndios que temos vindo a referir, este é o que nos parece estar mais de acordo com a letra e espírito do programa a que se refere (programa de 1931).

Na *Introdução*, começa logo por considerar a actividade metafísica como um dos aspectos do pensamento filosófico (a par do crítico e do ético ou moral) e as grandes concepções ou sistemas filosóficos como resposta para «as necessidades de conhecer e compreender que caracterizam a actividade espiritual». No primeiro capítulo, a Filosofia aparece com uma dimensão prática, porque não é possível escapar às perguntas que têm raiz na «ansiedade metafísica», e «é nas respostas que o nosso espírito dá a estas perguntas de *ansiedade metafísica* que assenta a orientação da nossa vida individual e social»⁷⁷⁴. A Filosofia é, logo nas primeiras páginas, caracterizada como metafísica, como actividade espiritual e como disciplina de orientação moral e social.

Sob um ponto de vista didáctico, este compêndio parece-nos utilizar uma estratégia expositiva e retórica que cria no leitor a ilusão de este participar no que está a ser dito a cada passo. A utilização do pronome «nosso/a» cria, de imediato, um compromisso com o leitor que o faz participar no que está a ser dito. Neste

⁷⁷² *Ibidem*, Nota final

⁷⁷³ Vd. *supra*, p. 302.

⁷⁷⁴ *Ibidem*, p. 24.

caso, o que acontece é que, imperceptivelmente, a Filosofia enquanto Metafísica aparece como inevitável. Utilizando outro exemplo, a propósito do «problema da liberdade» quando refere: «A liberdade com que executamos os nossos actos não é universalmente reconhecida»⁷⁷⁵. Notemos que através de idêntica estratégia discursiva coloca de imediato o aluno no âmbito de uma resposta para determinado problema, elidindo-o precisamente como problema! Mesmo que a seguir se apresentem várias linhas filosóficas, o ponto de chegada foi estabelecido desde início através dessa suposta evidência partilhada com o leitor.

Nota-se também neste compêndio uma preocupação de estabelecer uma sequência articulada entre os diversos assuntos, utilizando um tom coloquial, como por exemplo: «Vimos como....», «Acabamos de ver...». Assim, consideramos que, sob o ponto de vista pedagógico-didático, este compêndio tem a virtualidade de estabelecer maior proximidade com o aluno distanciando-se da frieza e aridez habituais. Parece cumprir o desiderato enunciado de ser um livro «tanto quanto possível ameno»⁷⁷⁶...

Embora respeitando, no geral, o programa, relativamente às rubricas programáticas, notamos diferenças na abordagem do tema da Moral, que merecem a nossa atenção. Os conteúdos da Moral são apresentados tendo como referência fundamental o cristianismo e a moral cristã, que, sublinhemos, *não constam como rubrica deste programa de 1931*. Só os programas de 1934 e de 1935 farão referência explícita à moral cristã na rubrica: «A moral pagã e a moral cristã: suas características».

Logo no capítulo inicial, «Divisões da Moral», depois de articular o conceito de Bem com a ideia de Dever, refere:

⁷⁷⁵ *Ibidem*, p. 108.

⁷⁷⁶ *Ibidem*, Nota final.

«O conceito de obrigação, o Dever imperativo, por vezes com sacrifício da felicidade terrena, é uma concepção que aparece em destaque sobretudo com o desenvolvimento do cristianismo»⁷⁷⁷.

O capítulo intitulado «A Responsabilidade moral» termina com a concepção da moral cristã e a partir dela interpreta a moral racional de Kant:

«[...] Mas temos de admitir ainda uma sanção metafísica. Um juízo final sobre o valor do procedimento na vida humana que repare as aparentes injustiças de ver a virtude perseguida e desgraçada e o vício feliz e glorificado. Daqui a necessidade de reconhecer, sob o ponto de vista moral, a necessidade da imortalidade da alma e da existência duma entidade superior às acções humanas, dum Deus, encarregado de as julgar pelo mérito ou demérito e aplicar as sanções numa outra vida diferente da terrena. Tal é a concepção da moral cristã. A ela não pode furtar-se também a moral racional, especialmente exposta por Kant, como teremos ocasião de ver»⁷⁷⁸.

O capítulo intitulado «Sistemas de moral» não considera a moral cristã como sistema à parte mas a alínea que se refere à «Moral racional» termina com uma integração do «Imperativo categórico kantiano» no conceito cristão de Dever:

«O carácter social do Dever, a sua extensão, os seus aspectos práticos de humildade, fraternidade, de resignação, de alegria, de desinteresse, de contentamento íntimo, não implicam absolutamente, como Kant exageradamente supôs, com o seu aspecto imperativo. O Dever no cristianismo, é também um imperativo que por vezes obriga ao sacrifício, mas tem uma feição mais humana, mais acessível, mais amável, do que o imperativo categórico, nominal, demasiado abstracto, excessivamente dissecado do Kantismo»⁷⁷⁹.

Vemos assim que as referências à moral cristã aparecem pontuando o discurso a propósito da elucidação de diversos conceitos e como «última palavra», sem enquadramento propriamente filosófico.

⁷⁷⁷ *Ibidem*, p. 175.

⁷⁷⁸ *Ibidem*, p. 178.

⁷⁷⁹ *Ibidem*, p. 185.

Qual a diferença entre este discurso, que se apresenta como filosófico, e um discurso simplesmente moralista ou religioso? Qual a diferença entre este discurso de Aresta, que não assume os seus pressupostos filosóficos, e o discurso de Lahr, que se assume de uma filosofia cristã? Até que ponto a concepção de moral cristã apresentada por Aresta não se aproxima de uma mera transposição para um compêndio escolar de uma «concepção popular [...] um tanto grosseira e incompleta», para utilizar os termos de Lahr?

No compêndio de Lahr, no tema da Moral Geral, em «Consequências lógicas do dever», o capítulo referente a «Sanções»⁷⁸⁰ termina com um subcapítulo denominado «A sanção moral completa e definitiva. Doutrina escolástica sobre a beatitude e o fim último». É neste capítulo sobre a doutrina escolástica que encontramos os seguintes parágrafos:

«Esta sanção pode conceber-se de duas maneiras. Primeiramente como um conjunto de recompensas e de penas *merecidas* neste mundo e *obtidas* na vida futura, sem outro laço entre o mérito e a remuneração, que não seja a vontade infinitamente justa e boa do Remunerador. É a concepção popular, verdadeira na sua simplicidade, mas um tanto grosseira e incompleta.

É necessário pois completá-la por uma consideração mais profunda. A sanção definitiva não é somente um *salário* equitativo aplicado de fora aos méritos da nossa vida por um Senhor justo; o filósofo deve concebê-la como uma *consequência* natural e *necessária* do grau de moralidade realizado pelo homem neste mundo»⁷⁸¹.

Diferentemente do que ocorre no compêndio de Aresta, a explicitação do mesmo tema no *Manual* de Lahr, decorrendo no âmbito de uma determinada doutrina, situa de imediato o discurso na relação com os seus pressupostos filosóficos face aos quais é admissível concordância ou discordância. Cremos ser esta uma das condições do discurso filosófico. A diferença que queremos sublinhar entre o compêndio de Aresta e o de Lahr é a de que o primeiro não

⁷⁸⁰ Cf. Lahr, *Manual de Filosofia*, resumido e adaptado do *Cours de Philosophie* de C. Lahr por G. P., Manuel Luís da Costa Azevedo, Porto, 1931, Livro Primeiro, Terceira parte, capítulo IV, p. 497-504.

⁷⁸¹ *Ibidem*, p. 504.

assume os seus pressupostos filosóficos e religiosos, contrariamente ao segundo, que assume a sua orientação escolástica, logo no Prefácio. A explicitação de Aresta, deslocando o ponto de vista da doutrina para o ponto de vista do autor, aparenta decorrer num vazio de referências, supostamente legitimada por uma intenção pedagógica. Estaremos a assistir a um enfraquecimento do ponto de vista filosófico em benefício de um ponto de vista supostamente didáctico e pedagógico?

Para melhor elucidação desta questão, partimos da definição de Reboul, segundo a qual, num «sentido mais estreito e mais forte», o discurso ideológico é todo aquele em que o poder se esconde por detrás do discurso:

«O discurso ideológico é o discurso ao serviço de um poder. Ele pode ser mais ou menos racional, objectivo, científico mesmo, ele é ideológico a partir do momento em que o seu fim secreto é sempre o de legitimar um poder. Preciso que o poder em questão não é necessariamente político; pode ser um poder militar, religioso, industrial, médico ou escolar.[...] Mas, em todos os casos, o poder esconde-se por detrás do discurso»⁷⁸².

Utilizando ainda uma grelha mais fina, defini-lo-emos como qualquer discurso cujos pressupostos estejam omissos, por ocultação deliberada ou não. Assim, parece-nos ser possível sustentar que a ausência de elucidação de pressupostos filosóficos no discurso que se reivindica filosófico pode fazê-lo confundir-se com um qualquer discurso ideológico, neste sentido que acabámos de considerar. Esse perigo ronda o manual de Aresta e paira sobre o discurso filosófico no ensino.

A leitura que Aresta apresenta do programa é indicativa de uma interpretação que se revela mais ligada ao contexto institucional da leccionação da disciplina e que está de acordo com as coordenadas político-ideológicas do ensino, tal como se exprimem nos documentos legislativos. Parece-nos detectar

⁷⁸² Reboul, *La langage de l'éducation*, p. 49-50.

igualmente, no modo como desenvolve certas temáticas, uma orientação que, inclusivamente, encontraremos em programas posteriores. Será o caso, neste manual, de certos desenvolvimentos do tema da Moral que, como vimos, se orientam pela ou para a moral cristã, que só será matéria programática explícita nos programas de 1934 e de 1935 e, mais tarde, nos de 1948 e de 1954. Significativo será o facto de os seus livros para o ensino terem tido sucessivas edições a partir desta data (1933) e de o manual de Aresta, editado em 1950, ter sido considerado «livro único».

Notemos que o compêndio de Piedade Morais, para este mesmo programa de 1931, não faz qualquer referência à moral cristã ou ao cristianismo e parece optar por uma linha de fundo que articula moralidade e racionalidade:

«A razão reconhece o bem como essencialmente ou pela sua própria natureza distinto do mal, visto que aceita, como já dissemos, os primeiros princípios morais com a mesma certeza com que aceita, por exemplo, os axiomas matemáticos. Ninguém põe em dúvida que o bem deve ser praticado, princípio este cuja verdade é tão evidente como a do princípio matemático: duas coisas iguais a uma terceira são iguais entre si»⁷⁸³.

O compêndio de Aresta, *Noções de Filosofia*, 3ª edição de 1935, mantém o prefácio das edições anteriores, logo no início inclui o programa de 28 de Maio de 1935, no final inclui um «ponto-modelo» e «Alguns pontos de exame», e faz um conjunto de alterações em função das novas indicações programáticas⁷⁸⁴.

Como já tínhamos referido, a preocupação da legislação em promulgar programas exequíveis não parece ser contraditória com o aumento dos conteúdos. A indicação para uma abordagem elementar parece ser a justificação para que

⁷⁸³ Piedade Morais, ob. cit., p. 200.

⁷⁸⁴ O autor apresentou este livro para aprovação em Novembro de 1935 ao abrigo do decreto n.º 25 477 de 1 de Junho desse ano. Não se encontrou o Parecer. A obra foi entregue para análise a Manuel Serras Pereira, professor do liceu José Falcão, de Coimbra e ao professor metodólogo Alberto Martins de Carvalho. Era presidente da Comissão encarregue da análise dos livros de História, Filosofia e Geografia, o Professor da Universidade de Coimbra, Joaquim de Carvalho. Joaquim de Carvalho foi escolhido após ter sido aceite o pedido de escusa de Damião Peres, tendo também Joaquim de Carvalho feito o mesmo pedido que não foi aceite (Cf. A. H. M. E. 13/2033 e 15/2005).

possa haver um aumento de conteúdos para uma mesma carga horária. O carácter taxativo dos conteúdos tirará margem à iniciativa do professor, havendo menos possibilidade de dispêndio de tempo com assuntos que o programa não contemple directamente. Lembremos que uma das indicações programáticas, em 1934, era, precisamente, pôr de parte «toda a teoria a que o programa se não refere». Apesar de tudo isto, é difícil não ver como contraditório o facto de o compêndio de Aresta passar de 202 para 356 páginas. Será também significativo o desaparecimento da *Nota final* que aparecia nas edições anteriores, considerando, que se «muitos assuntos estão apenas esboçados», isso apenas constituiria um incentivo à «liberdade e iniciativa» do professor, que os poderia desenvolver «imprimindo um cunho pessoal sempre interessante e indispensável no ensino desta disciplina». Será que a «liberdade e iniciativa» do professor já não é factor a evidenciar? O autor do manual assume-se como intérprete do programa, substituindo-se à acção do professor? A programas taxativos devem corresponder manuais taxativos e professores passivos? O centro do ensino parece deslocar-se definitivamente do programa, da iniciativa do professor ou da acção do aluno, para o compêndio como fiel intérprete do programa e referência de aprendizagem passiva e baseada na memorização.

Nesta 3ª edição, todos os capítulos sofreram alterações. As mais importantes, porém, ocorrem nos temas da Moral e da Metafísica. A Moral tem um desenvolvimento bastante maior, comparando com a edição anterior, de 1933, apesar de, nas alterações ao programa, não ser evidente essa exigência. Já quanto à Metafísica, o seu maior desenvolvimento parece estar directamente ligado ao aumento significativo dos conteúdos programáticos de 1934. No geral, o tratamento dos temas sofreu uma maior estruturação, com mais capítulos e índice final mais pormenorizado. A inserção de exercícios, sob a forma de «ponto-modelo» ou «alguns pontos de exame», indicia uma maior preocupação didáctica, que se acentuará em edições posteriores.

Na Moral sublinhamos o tratamento dado às rubricas «Moral cristã»; «O dever. O direito»; «as virtudes capitais da dignidade» e «a moral económica».

A «Moral cristã» constitui-se num subcapítulo independente. Mantêm-se as referências dispersas à moral cristã que apareciam em 1933, mas, de acordo com o programa, é-lhe dado um maior destaque com um subcapítulo específico. Aparece, significativamente, no fecho do capítulo sobre «Os sistemas de moral», com um estatuto superador:

«Contendo os mais altos ensinamentos morais de alguns sistemas precedentes, apresentando, como a moral de Kant, o Dever como um imperativo que por vezes obriga ao sacrifício, a Moral cristã tem uma feição mais humana e amorável»⁷⁸⁵.

«O dever e o Direito» aparece também como subcapítulo independente no âmbito da Moral aplicada, mas não substitui o subcapítulo «O dever e os deveres», que se mantém (rubrica prevista no programa de 1934 e eliminada no de 1935). Quanto aos «direitos» (o programa de 1934 incluía a rubrica «o direito; os direitos», que desaparece em 1935), que apareciam desenvolvidos na edição de 1933 sob a referência «Principais Direitos do Homem» no âmbito da «Moral social», notamos agora que, mantendo em grande parte o mesmo texto explicativo e mantendo-se também no âmbito da «Moral social», há uma alteração na designação dos subcapítulos. Assim, em vez de encontrarmos, sob a referência comum de «Principais direitos do Homem» (incluída por sua vez em «Fundamentos do direito»), uma explicitação de «direito à vida», «direito à liberdade», «direito a ser respeitado na sua personalidade moral e física», «direito à liberdade de pensamento», «direito de propriedade», encontramos agora, em 1935, simplesmente no âmbito da «moral social» (desaparece a referência aos «Fundamentos do Direito»): «o respeito pela vida», o «respeito pela Liberdade», o «respeito pela personalidade moral e física», o «respeito pela propriedade». Notemos que ao «Direito à liberdade de pensamento» não corresponde o «respeito

⁷⁸⁵Eugénio Aresta, *Noções de Filosofia*, Marânus, Porto, 1935, 3.^a edição, p. 229.

pela liberdade de pensamento», que é aspecto *omisso* em 1935. Detectamos, paralelamente, algumas alterações no texto explicativo. É assim que, em 1933, a explicitação dos «Principais direitos do homem» é precedida de um conjunto de referências filosóficas a Hobbes, Helvécio, Rousseau, bem como aos conceitos de «contrato social» e de «justiça distributiva», que *desaparecem completamente* em 1935. Agora, apenas se fala em «direitos e deveres sociais», acrescentando-se (o que não acontecia em 1933) que «*alguns* destes deveres têm um carácter evangélico, são deveres de caridade, bem definidos pela moral cristã nos seus mandamentos para com o próximo, nas suas obras de misericórdia e correspondem aos graus de obrigação que podem existir entre os homens»⁷⁸⁶. É exactamente nesta sequência que se considera que «*outros* são deveres de estrita justiça» passando-se à sua enumeração («respeito pela vida», etc.)⁷⁸⁷.

Notemos a inversão: *desaparece o ponto de vista do sujeito moral de direitos* para dar lugar à existência de um conjunto de deveres abstractos. Assim, os «Direitos do Homem», explicitados a partir de uma concepção de justiça social reguladora de direitos e deveres em correlação⁷⁸⁸ no compêndio de 1933, dão agora lugar à consideração de um conjunto de deveres vagamente associados a direitos e dissociados da ideia de justiça social. Tudo o que era considerado «direitos» passa a estar subsumido no conceito de deveres, os «*outros* deveres de estrita justiça», para além dos de carácter evangélico. Sendo assim, o que era o direito à vida, passa a ser o *dever* de respeito pela vida; o direito à liberdade, passa a ser o *dever* de respeito pela liberdade, etc. Lemos, por exemplo, no subcapítulo «Respeito pela liberdade», a dado passo: «o respeito pela liberdade origina o direito de *liberdade de consciência*; de liberdade de trabalho [...] de *liberdade individual* [...]»⁷⁸⁹. A inversão de que falávamos é completa: não é o direito que origina o dever mas é o dever que dá origem ao direito. Daí o desaparecimento do conceito de pessoa moral e da referência à legislação escrita. Assim se pode

⁷⁸⁶ *Ibidem*, 247, sublinhado nosso.

⁷⁸⁷ *Ibidem*, p. 247, sublinhado nosso.

⁷⁸⁸ Cf. *Idem*, 2ª edição, p. 187.

⁷⁸⁹ Cf. *Idem*, 3ª edição, p. 249.

entender o que para nós constituiu de início uma estranheza: o porquê de uma parte do texto de 1933 estar aparentemente “inacabado” na edição de 1935:

Texto do compêndio de 1933	Texto do compêndio de 1935
<p>«Mas esta solidariedade tem em vista apenas uma utilidade, a troca de serviços, sem representar um valor moral propriamente dito. A solidariedade moral tem de ir mais além da utilidade, vendo nos outros não apenas meios do nosso próprio desenvolvimento, mas fins em si, como preconiza a máxima de Kant, <i>dotados de um certo número de direitos que lhes temos de respeitar como pessoas morais que são.</i></p> <p><i>Estes direitos são a base das legislações escritas</i>» (p. 186; sublinhado nosso relativo ao texto omissso em 1935).</p>	<p>« [...] não devemos porém entender esta solidariedade como tendo em vista apenas a utilidade e a troca de serviços.</p> <p>A solidariedade moral tem de ir mais além da utilidade, vendo nos outros não apenas meios do nosso próprio desenvolvimento mas fins em si, como preconiza a máxima de Kant.</p> <p>Daqui derivam um certo número de direitos e deveres sociais. Alguns destes deveres têm carácter evangélico [...]» (p. 247).</p>

Enquanto o conjunto de direitos estava referenciado a um conceito de pessoa moral de direitos, encontrávamos uma resposta precisa para a pergunta: *Quem é detentor do direito?*; agora, a enunciação deste conjunto de *deveres de respeito* pela vida, pela liberdade... supõe outra pergunta mais difícil responder: *Quem tem a obrigação? Quem é o sujeito dos deveres?* E em que quadro de legitimidade?

O desaparecimento da referência às consequências no plano do direito e da lei positiva do conceito de pessoa moral, a inversão do ponto de vista, dos direitos para os deveres e o deslize dos deveres sociais para deveres evangélicos, a par do desaparecimento da referência à legislação escrita representa a dominância, no discurso filosófico no ensino, de uma perspectiva religiosa em detrimento de uma perspectiva social e política⁷⁹⁰.

⁷⁹⁰ No *Compêndio de Religião e Moral* de José de Almeida Correia para o 6º e 7º anos dos Liceus, após a Reforma do Ensino Lical de 1947/48, encontramos: «Não são os deveres dos outros que criam os nossos direitos; são os nossos próprios deveres que criam os nossos direitos. Os direitos dos outros em relação a nós são uma consequência dos nossos direitos mas não têm nestes a sua origem.

«Por exemplo, o nosso direito à vida e à liberdade não provêm do facto de que os outros devem respeitar a nossa vida e a nossa liberdade; os outros têm obrigação de respeitar em nós aqueles bens, porque nós temos o dever de viver e de ser livres.», exemplar dactilografado, p. 99, in A. H. M. E., 15/2662 (documentos referentes aos anos de 1952 a 1958).

Estes aspectos que acabámos de referir, entre 1933 e 1935, são particularmente relevantes se considerarmos que se coadunam com a evolução política e, particularmente, com os sinais de endurecimento do regime.

Assim como encontrávamos uma referência à moral cristã já na edição de 1933 (quando ela passou a constar apenas do programa de 1935), vamos encontrar agora uma referência ao Corporativismo, quando ele só aparece como orientação a ser levada em linha de conta em todo o ensino em 1936. No capítulo da «Moral económica», no que se refere à «questão social», o autor, depois de expor a «solução individualista liberal» e a «solução socialista» refere:

«Entre estas duas soluções tomou lugar uma escola eclética, corporativista, moderada. [...]».

«Estes contratos de trabalho devem ser feitos por intermédio das respectivas associações profissionais, de sindicatos, de casas do povo organizadas pelo desenvolvimento do espírito corporativo que assim se substitui ao individualismo»⁷⁹¹.

Ainda que caiba, sob o ponto de vista teórico, a referência ao Corporativismo, devemos lembrar que o Corporativismo é um dos pilares da organização socio-económica de Portugal durante todo o período do Estado Novo (se não de facto, pelo menos na intenção). A Constituição de 1933, no artigo 5º, proclama a «República unitária e corporativa» e lemos o Discurso de Salazar, em 1939, expressando a importância do Corporativismo como elemento estruturante da nova ordem moral, económica, social e política. Depois de expor os limites da Democracia («predomínio do político sobre a vida»), do Liberalismo («predomínio do económico sobre o social»), do Socialismo («predomínio do social sobre o económico») afirma:

«E nasceu o *corporativismo* que, elevado a regra constitucional da ordem nova, a princípio informador da comunidade nacional, caldeia a Nação no Estado e é como a

⁷⁹¹ *Ibidem*, p. 269.

consciência activa da nossa solidariedade na terra, no trabalho e na vida, isto é, na Pátria — a nossa família não morre»⁷⁹².

Mais do que a análise abstracta e teórica dos programas, a análise da interpretação de Aresta, tanto nas edições anteriores como nesta, permite perspectivar o modo como a disciplina de Filosofia se podia enquadrar no espírito das novas reformas de ensino e da nova política, revelando uma grande proximidade com as finalidades gerais do ensino, da educação e da política em geral, como eram então definidas e consignadas na Constituição de 1933 com as correcções de 1935.

Antes das determinações do programa oficial da disciplina ou das finalidades gerais e explícitas do ensino, os compêndios de Aresta introduzem uma orientação de ensino de matriz axiológica cristã e corporativa. Reforça-se a ideia de que se estão a criar, *na prática*, as condições para o desenvolvimento de uma orientação oficial de ensino da Filosofia, não só espiritualista mas também cristã. Diferentemente do que verificamos em 1905, em que a linha do programa oficial não encontrava eco em nenhum dos compêndios em uso, o que encontramos agora parece ser uma *antecipação, a nível das práticas educativas, de um conjunto de orientações axiológicas que só mais tarde integrarão os programas oficiais*. A existência de materiais para uso escolar com a importância dos compêndios, com orientações tão claras sob o ponto de vista filosófico e educativo, permite-nos considerar que, de facto, estão criadas as condições para a estabilidade e permanência da linha de orientação do ensino da Filosofia que marcará o Estado Novo e que encontraremos de modo mais conspícuo no programa de 1948.

⁷⁹² Salazar, discurso de 27 de Fevereiro de 1939, cit. por Yves Léonard, in *Salazarismo e Fascismo*, Lisboa, Inquérito, p. 98.

2.4. Riscos e ambiguidades de um ensino elementar e formativo

A análise do compêndio *Filosofia elementar* de Abel de Castro, de 1935, vai permitir-nos mostrar como a preocupação de um ensino elementar, acessível, associado a preocupações de formação moral e cívica, podem pôr em risco o ensino da Filosofia, descaracterizando-a quer sob o ponto de vista dos conteúdos quer do método.

No Prefácio a *Filosofia elementar*⁷⁹³, Abel de Castro apresenta as «razões» desta obra, que considera serem de «duas espécies: de ordem teórica ou intelectual, e de ordem prática ou experimental». Com isto o autor significa, por um lado, a necessidade de compêndios actualizados e escritos em língua portuguesa (aparece novamente a referência crítica aos «volumosos compêndios estrangeiros» como já tínhamos encontrado em Piedade Morais), por outro, o sucesso dos alunos com quem o autor já utilizara o «método que vai ser exposto».

Segundo Castro, o compêndio é concebido como «guia de ensino por onde possam [os alunos] em trabalho individual e sossegado, assimilar a matéria que na aula lhes foi sabiamente exposta». Este modo de apresentar o papel do compêndio é especialmente revelador de uma concepção de aula expositiva e magistral em que o aluno desempenha um papel passivo e receptivo: «Durante as lições magistrais, os alunos apreendem a exposição do seu Mestre» e, em casa, através do compêndio, acabarão o processo iniciado em aula.

⁷⁹³ Abel de Castro, *Filosofia Elementar*, Livraria Sá da Costa, Lisboa, 1935. Salvo indicação em contrário, as transcrições feitas neste capítulo são do Prefácio.

Abel de Castro parece ser um intelectual com alguma ousadia e ambição. O psicanalista José Martinho, no artigo «Sobre a recepção de Freud em Portugal», refere Abel de Castro como tendo sido o primeiro português a dar conta da obra de Freud. Não propriamente nos seus livros (para além de *Filosofia Elementar*, em 1935, tinha já publicado *Valorização do Esforço*, em 1927) mas em carta que endereçou a Freud: «A partir de 1924, Abel de Castro escreve, em inglês, para o n.º 19 da Berggasse, pedindo a Freud algumas informações teóricas e bibliográficas, assim como um prefácio para um livro que nunca chegará a publicar sobre o *Instinto Religioso*». Com os dados que temos sobre Abel de Castro, embora escassos, não é difícil compreender a resposta de Freud: «Descobriram-se recentemente quatro cartas que Freud lhe enviou entre 1924 e 1929, onde dissuade o nosso compatriota a não aplicar o método analítico sem uma análise pessoal e lhe explica que o ponto de vista religioso que ele professa não pode servir a psicanálise». (Segundo informação de José Martinho, Abel de Castro era «adepto da Igreja Baptista»). José Martinho, «Sobre a Recepção de Freud em Portugal», consulta no sítio: metacritica.ulusofona.pt/arquivo/metacritica3/pdf3/jose-martinho.pdf, a 7 de Setembro de 2007.

Neste parágrafo do prefácio do compêndio de Abel de Castro encontramos os aspectos fundamentais que caracterizam uma concepção de aula, de saber, de professor e de aluno que já eram os tradicionais e dominarão também durante o período do Estado Novo. A sala de aula é o lugar em que, perante um professor que fala, se dispõem em filas de carteiras alunos que ouvem e que escrevem. Ao discurso expositivo do professor correspondem os apontamentos escritos do aluno, como seu fiel registo. O compêndio é um elemento acrescentado a este processo de recepção e posterior repetição. Em qualquer momento do processo de ensino o aluno é concebido como mero *receptáculo* e apenas lhe é pedido que seja capaz de reproduzir, repetindo, as matérias ou os *conteúdos* que lhe foram apresentados. O «recipiendário» escolar, termo utilizado na legislação de 1926⁷⁹⁴, continua a ser o que melhor traduz esta concepção geral; não se trata sequer de considerar um conjunto plural de diversos recipientes que, ainda que vazios, possam ser diferenciados na sua forma, mas da redução a *um* corpo vazio, nivelado e uniformizado numa fôrma comum. A expressão vulgarizada de uso corrente aplicada ao professor, considerando-o como aquele que «despeja a matéria», não é senão a correspondente, do lado dos alunos, a esta concepção recipiendária.

A concepção de ensino manifesta-se em todas as suas vertentes sob o signo da «uniformização», da «homogeneização», da «passividade». Uniformização curricular, programas rígidos e taxativos, saberes compendiados, condensados e uniformizados para melhor transmissão por um corpo de professores, homogêneos na sua acção e híbridos no seu estatuto,⁷⁹⁵ a um corpo de alunos receptivos e passivos.

Quanto ao «Plano Geral», e retomando mais directamente a análise do Prefácio do compêndio de Abel de Castro, o autor refere ter seguido o «Programa Oficial, em especial atendendo às observações muito judiciosas que lhe foram

⁷⁹⁴ Cf. Decreto n.º 12 425 de 2 de Outubro de 1926. Vd. supra, p. 193.

⁷⁹⁵ Não caberá neste momento desenvolver este aspecto referente à concepção e estatuto dos professores no Estado Novo. O que pretendemos significar com a expressão «estatuto híbrido» é a sua representação social de «autoridade» e a sua concepção institucional de funcionário público; as suas auto-representações que podem ir desde a aceitação e submissão a programas e compêndios até ao exercício de um poder verdadeiramente subversivo através de uma prática de ensino que escape ao «saber compendiado» e ao controlo exterior.

apresentadas»⁷⁹⁶; relembra as que se referem ao carácter formativo da «cultura filosófica» e como omitiu «tanto quanto possível, teoria e exposição fora deste propósito»; refere ainda um aspecto não contemplado no programa de Filosofia, mas ligado ao desígnio geral de uma educação nacionalista, finalidade constante e progressivamente reafirmada na legislação geral sobre o ensino: «adaptei à Filosofia portuguesa tudo o que possível foi [...]»; inclui um critério pessoal (!) na Moral científica: «na Moral Científica, que com este nome dificilmente se encontra nos livros que vulgarmente os estudantes manuseiam, segui um *critério muito meu*, dividindo-a em Moral Sociológica e Moral Biológica»⁷⁹⁷; declara ter insistido «na Moral em apontar, de acordo o Programa, as *vantagens dos conhecimentos morais*»⁷⁹⁸ e refere que a Metafísica foi «tratada ao de leve». Concebido como «sintético», embora «suficientemente expositivo», no entanto, os seus verdadeiros objectivos são de ordem cívica e pedagógica. Como o próprio autor afirma: «Não se fez em toda a obra senão um proselitismo. O de criar bons estudantes e melhores cidadãos»⁷⁹⁹.

Veremos até que ponto o facto de o autor, neste prefácio, praticamente não se posicionar filosoficamente e pedagogicamente se limitar à referência à lição magistral e expositiva, é visível no modo como faz o tratamento dos conteúdos programáticos. Este compêndio é aquele que melhor evidencia os perigos para o ensino da Filosofia quando as suas finalidades são definidas a partir de um ponto de vista predominantemente educativo extrínseco (moral, religioso, cívico ou político), em vez de filosófico. O predomínio da intencionalidade formativa moral e cívica conduz à perda de especificidade do discurso filosófico, que se confunde com um discurso opinativo.

É o único compêndio, dos que temos vindo a analisar, que segue escrupulosamente as rubricas do programa e a sua ordenação, e o *Índice* é bastante

⁷⁹⁶ Vd. Observações ao Programa de 1935.

⁷⁹⁷ Abel de Castro, *Ibidem*, sublinhado nosso.

⁷⁹⁸ Abel de Castro, *Ibidem*, sublinhado nosso.

⁷⁹⁹ Abel de Castro, *Ibidem*, sublinhado nosso.

discriminado. A preocupação a este nível é de tal ordem, que o facto de ter acrescentado na *Vida intelectual ou cognitiva, A Inteligência* (O programa remete directa e imediatamente para *A sensação*), faz o autor introduzir uma nota de rodapé com o seguinte texto: «Embora o programa não fale na Inteligência julgamos nosso dever apontá-la»⁸⁰⁰.

Na análise do discurso, o que ressalta de imediato é a linguagem utilizada, o uso de adjectivação retórica (sem acréscimo semântico) e pouco diversificada («belo»/«belíssimo; «enorme», «formidável», «admirável», repetem-se com frequência) e a utilização do discurso em nome pessoal. A linguagem é coloquial, aparentemente próxima da oralidade. Estes aspectos, aceitáveis como estratégia de comunicação, são-no mais dificilmente quando se tornam simples veículo de opinião. O texto é pouco explicativo, com tendência para ser vago e geral, chegando, em alguns momentos, a ser de tal modo sintético que se torna incompreensível, mostrando como a síntese não pode ser separada da análise que a precede. O discurso, que se assume como pessoal, em vez de se abrir ao universal, fecha-se frequentemente sobre uma experiência limitada e uma perspectiva unilateral. Este compêndio parece, assim, revelar um pendor literário, uma tendência subjectivista e opinativa, uma linguagem apologética e catequística (ou «prosélita» para manter os termos do autor). Embora aparente ser escrupuloso na enunciação dos assuntos, o tratamento que lhes confere, por pretender escapar ao tratado dogmático tradicional, constitui-se como uma fraca alternativa.

Vejamos alguns exemplos ilustrativos no quadro seguinte:

Exemplos de adjectivação	Utilização do discurso em nome pessoal	Linguagem apologética e catequística
«É <i>natural</i> os estudantes compreenderem que, com o decorrer do tempo, o caudal de conhecimentos adquiridos	«Em face, pois, deste vasto critério de Filosofia, <i>não posso</i> deixar de citar a <i>belíssima</i> definição do célebre filósofo americano	«Infelizmente no Século presente, vê-se muitas vezes prevalecer ‘A lei da Força’ sobre a ‘Força da Lei’.

⁸⁰⁰ *Ibidem*, p. 307.

<p>pelo homem se tornou <i>enorme</i> e daí a necessidade das Ciências se dividirem e se separarem, de vez, da Filosofia.» (p. 19-20)</p> <p>«As ciências, com toda a vastidão de conhecimentos e <i>formidável</i> caudal de experiências, adquiridas através do Tempo e do Espaço, nada mais dão à alma humana do que um relativo conhecimento que para pouco lhe aproveita, pois mais visa à conservação e destruição do corpo, do que à manutenção e perpetuidade de força, da alma» (p. 21)</p> <p>«A Metafísica, iluminando a inteligência, torna a consciência mais clara, forma o espírito matemático e científico e a sua aplicação nas Faculdades de ciências e Matemáticas é <i>enorme</i>. Julgo, pois bem provada a utilidade desta <i>formosa</i> disciplina» (p. 25).</p> <p>«A importância do conhecimento da Moral é <i>enorme</i>, pois levando-nos ao conhecimento dos deveres, regula o nosso viver, ordenando-o no caminho do Bem» (p. 218).</p> <p>«<i>Quão doce e agradável</i> nos é ter um Lar, conhecermos e sabermos quem é nossa mãe, sentirmos a companhia sempre valorosa de nosso pai e assistirmos às alegrias das reuniões de família. Não ter família é incontestavelmente</p>	<p>[...]» (p. 22)</p> <p>«Fugaz sim, porque, parafraseando São Tiago, a ‘vida é um vapor que aparece e logo se desvanece’ e em <i>meu critério</i> a finalidade da Vida, na Terra, é uma preparação para a Vida além-terra [...]» (p. 25)</p> <p>«<i>Eu sei</i> da história triste de um rapaz, filho de uma das mais distintas famílias de Lisboa [...]» (p. 249).</p> <p>«<i>Sinto</i> sempre pena quando ouço um rapaz dizer-me que não pode abandonar o seu cigarro. Triste condição de escravidão a de um ser humano que até por um cigarro, se deixa vencer» (p. 250).</p> <p>«O pai ou cabeça de casal governa o Lar com os direitos e deveres que lhe são inerentes, e se é certo, como muito bem escreveu o Prof. Agostinho de Campos no título de um dos seus mais belos livros que «Casa de Pais Escola de Filhos», não é menos certo também, segundo a <i>minha opinião e experiência</i>, que ‘Casa de Filhos Escola de Pais’» (p. 253)</p> <p>«<i>Sei</i> de rapazes que se perderam na vida moral porque seus pais se tinham perdido antes. Muitos dos insucessos da vida de certos mancebos devem-se mais à irregularidade da sua vida</p>	<p>«Compete às camadas das novas gerações aperfeiçoarem os seus sentidos morais para que este crime desapareça da História» (p. 230).</p> <p>«A moral individual impõe-nos como dever fundamental a conservação da nossa vida e da alheia, fugindo ao Suicídio e ao Crime, pelo Trabalho e a Fé» (p. 240).</p> <p>«Ai da Humanidade, se num dia futuro não modificar os seus instintos científicos e os não orientar no sentido do Bem Universal.» (p. 241)</p> <p>«Convém pois aos escolares, aprenderem bem a ser temperados, equilibrando bem as suas energias, utilizando-as com moderação e inteligência no estudo e no trabalho, que os afastará das más e ruins paixões onde se perdem, por vezes, esplêndidos rapazes de muito bom coração, mas de pior cabeça» (p. 248).</p> <p>«Ai dos que perdem a coragem na luta da vida, enfraquecendo a vontade, porque eles são, no dizer de um apóstolo do cristianismo: ‘Nuvens levadas pelo vento’» (p. 250)</p> <p>«Há na vida de cada jovem uma missão a cumprir. Sem coragem será a desgraça. Com coragem e</p>
--	--	---

<p>um dos cúmulos da desgraça humana» (p. 251-252).</p> <p>«É porém indiscutível que as religiões têm a sua influência <i>formidável</i> na criação de preceitos morais, e pode mesmo afirmar-se, que sem as religiões a moral não existiria» (p. 264)</p> <p>«São os apóstolos que levam nos seus lábios as palavras sublimes de redenção humana quem através do seu martírio em Roma, e dos seus martírios mundos em fora, propagam a nova doutrina; e humildes, de uma humildade cristã, até então desconhecida, eles são os pioneiros <i>gloriosos da mais bela e mais importante</i> transformação moral que o Mundo jamais sofreu» (p. 266).</p>	<p>familiar, do que aos livros.» (p. 254)</p>	<p>vontade forte será o triunfo.» (p. 250)</p> <p>«Infelizmente nos tempos que vão correndo, a dissolução da família é enorme em certos países e mesmo em Portugal necessário se torna fazer ver bem à juventude que é na família que ela pode encontrar a base fundamental da razão da sua existência e as suas maiores alegrias» (p. 252)</p> <p>«Bem faz o Governo da Nação em fomentar e legislar, no sentido de melhorar a vida da Família» (p. 254)</p> <p>«São do Cristianismo os princípios de Fraternidade, Igualdade e Liberdade humana, que tanto a humanidade apregoa e tão pouco se cumprem» (p. 265)</p>
--	---	--

Este compêndio, pretendendo seguir rígida e taxativamente o programa, evidencia uma perspectiva de leccionação da disciplina segundo a qual parece ser mais importante a orientação do ensino, educativa e moral, do que o domínio de conceitos propriamente filosóficos. Consideramo-lo manifestamente inferior, do ponto de vista filosófico, a qualquer dos compêndios anteriores.

Se tínhamos observado que a interpretação de Aresta revelava uma grande proximidade com as finalidades gerais do ensino, da política de educação e da política em geral, que dizer agora deste compêndio? O que nos parece é que em relação a Aresta, é possível ainda considerar que estamos perante uma interpretação filosófica, o que não acontecerá em relação a Abel de Castro. O plano filosófico, num compêndio que se pretende de Filosofia foi, neste autor,

suplantado pelo político-ideológico ou pela opinião. Dir-se-á que as preocupações de índole formativa, do ponto de vista ideológico e moral, foram de tal ordem que submergiram os aspectos de informação e formação filosóficas. Temos um manual descuidado do ponto de vista conceptual e filosófico⁸⁰¹, primário na análise e redutor nas conclusões. Ainda assim, a existência de uma segunda edição, em 1939, com alguns «aditamentos», a fim de se ajustar ao programa de 1936, é prova de relativa aceitação⁸⁰².

O período que vai de 1905 a 1926 caracteriza-se pela falta de unidade quanto ao ensino da Filosofia, detectando-se uma progressiva tendência para a estabilização de uma linha de ensino que prosseguirá até ao primeiro grande momento de estabilidade, em 1940. Coexistem diversos compêndios, múltiplas orientações (embora não opostas) que, no entanto, não decorrem de uma opção, mas de dificuldades de organização curricular e administrativa do ensino, normalmente associadas a períodos conturbados do ponto de vista político, filosófico, cultural.

⁸⁰¹ A propósito da «consciência moral», confundindo *Instinto* com *o que é inato*, o autor considera que os animais têm «SENTIDO MORAL»: «[...]sabemos que há uma faculdade de razão humana, que nos leva ao conhecimento desse Bem, ou Mal.

Essa faculdade, inata em todo o ser humano, e até mesmo nos irracionais, pois procuram por instinto o seu bem, e raras vezes o seu mal; poderemos chamar-lhe SENTIDO MORAL ou SENSO MORAL». (*Ibidem*, p. 219)

A propósito da «Lei Moral» e da sua característica «universal», parece não distinguir o plano civil e jurídico da lei positiva e o plano moral: «A lei moral, manda-nos fazer o que é Bem, e evitar o que é Mal. Não se confunde com nenhuma outra lei» e diz no parágrafo que imediatamente se segue: «Impõe-se-nos o dever de acatar e respeitar as leis, ou contribuírmos pacificamente e com toda a força da nossa inteligência e boa vontade, para a sua possível reforma.» (*Ibidem*, p. 227)

⁸⁰² Poderíamos ser levados a pensar que este compêndio teria tido pouca expressão, pelo que a nossa análise se revestiria de pouco significado. No entanto, não só encontramos uma 2.^a edição, como esta mesma aparece incluída em bibliografia especializada. O compêndio de Abel de Castro, *Filosofia Elementar* (apenas nesta edição de 1939), juntamente com o compêndio de Mendes dos Remédios, *Filosofia Elementar*, na edição de 1928 e Eugénio Aresta, *Noções de Filosofia*, na edição de 1933, (referindo apenas os compêndios considerados por nós neste período) integra o elenco bibliográfico relativo a «Insegnamento della filosofia e didattica in Portogallo» que encontramos em «Dossier Portogallo e Spagna», *Società Filosofica Italiana*, suplemento ao n.º 164, Julho-Agosto 1998. Este material, organizado sob orientação de Maria Luísa Guerra, então Presidente da Associação Portuguesa dos Professores de Filosofia, teria servido de base ao encontro realizado a 22 e 23 de Outubro do mesmo ano, denominado «Filosofia e insegnamento della filosofia e dell'etica in Italia, Portogallo e Spagna». Esta mesma bibliografia (ordenada, no entanto, de modo diferente, alfabeticamente e não segundo o ano de publicação), pode ser encontrada em sítio da Internet, que refere basear-se em dados portugueses fornecidos nesse encontro (cf. <http://lgxserver.uniba.it/lei/didattica/portoghese.htm>., consulta a 5 de Fevereiro de 2005).

O período que vai de 1926 a 1940 apresenta-se, sob o ponto de vista do processo de adopção de manuais, particularmente irregular. No entanto, detectamos nele dois movimentos complementares, no sentido de determinar um rumo uniforme ao ensino:

1) A procura de efectivo poder, controlo e domínio, sobre os livros escolares e os agentes educativos, detectável na legislação de ensino através da imposição do livro único em algumas disciplinas (em 1936) e de um processo de concurso e de aprovação oficial.

2) A instauração de uma orientação de ensino pelo poder político, de modo directo, a par dos procedimentos legais previstos.

Alguns dos problemas que se nos colocam acerca do modo como os programas seriam efectivamente leccionados são, à primeira vista, semelhantes aos que se nos colocaram durante a I República. Será que a rapidez com que os programas se sucedem não impediria a estabilidade necessária para a sua aplicação, e para a existência de manuais ou de compêndios adaptados e adoptados? Lembremos que, entre 1926 e 1935, sucedem-se seis programas e que só a partir do ano de 1932 se encontram novos livros para o ensino (que, tendo sido apresentados a concurso não foram aprovados). Até aí, só encontramos reedições. No entanto, agora não se regista uma diversidade de pressupostos filosóficos, como acontecia no primeiro programa da República, de 1918 (positivista não comtiano de pendor moralista), em relação ao de 1905 (positivista comtiano) e entre os dois programas da I República (o de 1918 e o de 1919). Apesar da quantidade de programas entre 1926 e 1935 – seis programas em 9 anos – não há incompatibilidade no que se refere aos seus pressupostos filosóficos. Há pluralidade, mas não diversidade. À quantidade de programas não corresponde uma diversidade equivalente dos seus conteúdos ou dos seus pressupostos, embora haja modificações importantes quanto às indicações pedagógico-didáticas, como oportunamente referenciámos. Os temas programáticos não sofrem alterações significativas, e a Metafísica retorna, de modo irreversível, a partir de 1929. O período entre 1926 e 1929 teria sido, no entanto, particularmente irregular. O

programa de 1926 foi pensado para ser leccionado durante um ano, de acordo com a estrutura curricular do Curso Complementar dos Liceus. Com as alterações legislativas de 1927, que repõem o Curso Complementar em dois anos, passa a ser leccionado em dois anos. Programa de carácter esquemático, minimalista e aparentemente simples, deve ter possibilitado situações de prática lectiva bastante diversa. O programa não apresenta uma orientação doutrinária determinada, de modo que podemos dizer que não contradiz qualquer orientação, constituindo-se, sob todos os aspectos, como uma excepção. Não só não é nele visível uma orientação doutrinária específica como exclui, contrariamente a toda a tradição de ensino da Filosofia, o estudo da Moral, continuando a omitir o tema da Metafísica, como se vinha verificando desde 1905.

Os programas do período entre 1929 e 1936 não são incompatíveis com os manuais de orientação cristã ou, simplesmente, espiritualista, facto que não se verificava com os programas da I República.

Num novo contexto político favorável às correntes de pensamento cristão e católico, face a uma tradição espiritualista no ensino, que os anos da I República, apesar de tudo, compreende-se que a corrente de pensamento tomista ou neotomista, com larga produção filosófica para o ensino nos finais do século XIX, nunca tenha deixado de ser actuante em Portugal no ensino da Filosofia. Numa área em que as mudanças são sempre lentas, nas novas condições políticas não hostis ao pensamento escolástico ou neotomista, compreende-se que um livro escolar como o de Mendes dos Remédios tivesse expressão no ensino, acabando por se justificar ainda mais uma edição em 1928.

Nestas circunstâncias, cremos poder sustentar ter-se verificado a continuidade de uma tradição de ensino de tendência espiritualista, escolástica ou neotomista, independentemente de momentos de menor consistência e expansão.

Capítulo 2 - O império do manual no Estado Novo

1. Compêndios em língua francesa: a importância da orientação filosófica

No ano lectivo de 1936-37, o ministro Carneiro Pacheco determinou o *Manuel de Philosophie*, de Sortais, como livro único⁸⁰³.

A aprovação de um livro escolar francês, de orientação cristã e apresentação escolástica, por decisão ministerial, levanta-nos diversos tipos de interrogações:

Como se justifica, no ensino português, em 1937, a aprovação de um livro para uso escolar no liceu, em língua estrangeira, neste caso, em língua francesa?

Como se justifica que seja aprovado um livro com uma orientação de filosofia cristã que não é, pelo menos de modo explícito e assumido, a orientação do programa português?

Como se justifica que seja aprovado um livro cuja ordenação escolástica das matérias não só diverge da ordenação constante do programa português, como o excede largamente?

Como se justifica que o Estado interfira directamente no ensino através da escolha de compêndios?

A influência cultural francesa fez-se sentir fortemente em Portugal no século XIX e, inclusivamente, nos programas de Filosofia desde 1836. A legislação de 1918, da primeira grande reforma do Ensino Secundário do período da I República, tem a necessidade de referir explicitamente só ser admissível a concurso para livros escolares «obras portuguesas» (Art.º 198º) o que

⁸⁰³ A 23 de Novembro de 1936 é enviada para todos os liceus, pela Direcção Geral do Ensino Liceal, a Circular n.º 202, dirigida aos Reitores, na qual se recomenda «o cumprimento das disposições respeitantes ao livro único». A 28 de Novembro de 1936 é enviada para todos os liceus, pela mesma Direcção, a Circular n.º 205, dirigida aos Reitores: «Tendo S. Ex.ª o Ministro mandado adoptar para o ensino da filosofia ‘Manuel de Philosophie’, de Sortais, devendo ser carimbados todos os exemplares, digne-se V. Ex.ª informar do número provável de exemplares que serão necessários para esse liceu». (Cf. A. H. M. E. 15/2604).

consideramos ser um indicador de como seria normal o uso de livros estrangeiros no ensino, ao mesmo tempo que revela a intenção de o impedir. Em 1900, o compêndio francês de Boirac teve aprovação oficial e Trindade Santos, por exemplo, refere a sua importância⁸⁰⁴. A legislação de 1926, após o golpe de Estado, passa novamente a considerar admissível a aprovação de livros estrangeiros⁸⁰⁵ mas a de 1931, que lança novas bases para concurso de livros, refere novamente que só são admissíveis obras portuguesas⁸⁰⁶. Nesta sequência, as indicações para o trabalho da secção responsável pela análise das obras são muito claras. O art. 9º. considera:

«Não serão distribuídas às subsecções, e logo excluídas do concurso pela Secção:

1.º as obras que não sejam portuguesas ou cujos autores, proprietários ou editores não provarem ser cidadãos portugueses no gozo dos direitos civis»⁸⁰⁷.

Foi esta a base, aliás, como vimos, da rejeição pela comissão de uma obra que, embora escrita em português, era a tradução directa de uma versão francesa (O Manual de Lahr, como já referido).

Em 1940, estas determinações parecem estar sem efeito. A legislação da Reforma de 1936, embora num enquadramento distinto que não visa directamente a situação do concurso de livros⁸⁰⁸, considera:

«O ensino será orientado no sentido de os alunos se utilizarem quanto possível, de livros auxiliares e outros elementos de estudo escritos nas línguas estrangeiras aprendidas no 1.º e no 2.º ciclo»⁸⁰⁹.

⁸⁰⁴ Referindo-se ao programa de 1905: «Quando somos informados de que data de 1913 a publicação do primeiro Compêndio que o respeitava (até aí o ensino fizera-se sobre manuais totalmente adversos a essa orientação, noemadamente o de Boirac) percebemos como um programa oficial pode nada significar» (Trindade Santos, ob. cit. p. 91). Mais à frente, em referência ao programa de 1919: «A nova orientação consignada no programa não criava uma situação análoga à de 1905 uma vez que era possível executá-la com qualquer bom manual francês — o de Boirac, que desde o século XIX tinha difusão em Portugal ou, mais modernamente, o esplêndido manual de Abel Rey *Les Sciences Philosophiques — leur état actuel*, (Edouard Cranély, Paris, 1908) [...]» Trindade Santos, ob. cit., p. 93.

⁸⁰⁵ Art.º 118 e 119.

⁸⁰⁶ Decreto 19 605 de 15/16 de Abril, 1931, art.º 3º.

⁸⁰⁷ *Ibidem*, art.º 9º.

⁸⁰⁸ *Ibidem*, Cap. II, Plano de estudos e acção educativa.

Este é o modo encontrado para contrariar as disposições anteriores, passando a atribuir uma função pedagógica à utilização do livro estrangeiro, sem que haja o perigo de ver ferido o orgulho nacional, sem que se tenha de reconhecer a «extrema pobreza da nossa literatura didáctica»?⁸¹⁰ Através da sua função de treino e sedimentação de conhecimentos linguísticos anteriormente aprendidos, encontra-se pedagogicamente legitimada a utilização de livros estrangeiros no ensino. Os compêndios das disciplinas enquadrar-se-ão em «livros auxiliares», ou incluem-se na designação vaga de «outros elementos de estudo»?

Voltamos a encontrar um compêndio francês aprovado para a disciplina de Filosofia, para o ano seguinte, 1937/1938, *Cours de Philosophie*, de Jolivet, no ano da sua 1ª edição em França⁸¹¹, cujo período de vigência se prolongará seguramente até 1940, ano em que será oficialmente aprovado, mediante concurso e publicação em Diário do Governo, embora não como livro único⁸¹².

A questão da nacionalidade do autor e da língua em que está escrita torna-se periférica relativamente ao que se considera importante: a orientação escolástica cristã e a qualidade científica do compêndio ou, como se dizia, «a pureza de doutrina»? A análise e os comentários à obra, expressos no parecer favorável do relator da secção responsável pelos livros para a disciplina de Filosofia, inclinam-nos para esta última hipótese.

O parecer, da responsabilidade da 3ª secção da Junta Nacional da Educação, com data de 24 de Setembro de 1937⁸¹³, é claro quando afirma que

⁸⁰⁹ Decreto 27 084, artigo 8.º, §4.

⁸¹⁰ Expressão de Moreira de Almeida, in Parecer oficial sobre o «Compêndio de Filosofia» de Almeida Correia.

⁸¹¹ No Parecer sobre o livro de Jolivet, por solicitação do Ministro à Junta Nacional de Educação, refere-se, no início: «Como introdução ao parecer não nos afigura ocioso referir que o *Cours de Philosophie* chegou a Portugal antes mesmo de ter aparecido nas livrarias de França (onde possivelmente ainda hoje se não encontra à venda) [...]». Parecer sobre o «Curso de filosofia» de Régis Jolivet. (Cf. A.H. M.E. 15/1848).

⁸¹² A 28 de Outubro de 1940, é publicado em Diário do Governo a lista de livros autorizados para adopção, «por despacho ministerial de 15 de Agosto, sob parecer da 3ª secção da Junta Nacional de Educação» na qual encontramos, para a disciplina de Filosofia, cinco livros: *Cours de Philosophie*, de Régis Jolivet; *Manual de Filosofia*, de Lahr, na tradução de C.P. (editor); *Compêndio de Filosofia*, de José de Almeida Correia; *Noções de Filosofia*, de Eugénio Rodrigues Aresta; *Compêndio de Filosofia*, de José Bonifácio Ribeiro e José da Silva (Cf. D.G. n.º 250, II Série, 28 de Outubro de 1940).

⁸¹³ O documento que consultámos, «Parecer sobre o “Curso de filosofia” de Régis Jolivet», consta do Arquivo da Direcção Geral do Ensino Liceal, encontra-se dactilografado, com algumas correcções

«*não há paralelo* entre o arranjo do “Curso” e a exigência do Decreto 27 085 para a disciplina de Filosofia». E continua, justificando esta asserção:

«*O programa é mais reduzido, muitíssimo mais; é taxativo*, particularmente para o estudo da Psicologia, da Lógica Formal e da Metodologia; pretende ser prático e vivo e mais confiante no mestre do que no livro; é além disso *diferentemente ordenado* e tanto assim que na distribuição das matérias acaba por onde o ‘Curso’ começa: pelo estudo da Lógica; *é omissa* em todas as questões que importam à filosofia da Arte (Estética) e *dá especial relevo a determinados problemas de Metafísica* que o autor do ‘Curso’ julgou tratar à medida que isso convinha como resultante natural doutros assuntos expostos.

Serve tudo isto a demonstrar que *difícil se tornará dar orientação aos alunos* para, respeitando os programas, seguirem no livro sem indisciplina as matérias a que eles obrigam».

Apesar destas conclusões, apesar de não haver paralelo entre esta obra e o programa português de 1936, o parecer da III secção acaba por ser favorável, embora cauteloso:

«Pode o livro ser adoptado a título experimental e transitório no próximo ano lectivo, devendo tender-se a por ele orientar os estudos e a elaboração de futuros manuais em língua portuguesa, desde que superiormente se não prefira cometer ao autor o encargo de elaborar para além do ano lectivo 1937-38 um Curso mais reduzido e mais próximo das disposições regulamentares portuguesas, o que entretanto só a título de sugestão se diz por exceder o assunto a competência da Secção»⁸¹⁴.

O parecer data de Setembro de 1937 e o livro será aprovado ainda para o ano lectivo de 1937/38⁸¹⁵. Apesar das ressalvas do texto, o livro é considerado

manuscritas, sem paginação. Salvo indicação em contrário, as transcrições deste capítulo referem-se a este documento. Cf. A. H. M. E. 15/1848.

⁸¹⁴ A expressão «em língua portuguesa» aparece no original dactilografado riscada com um traço por cima. Não sabemos se do próprio autor do Parecer. É possível que sim, atendendo ao que é sugerido de seguida.

⁸¹⁵ A Circular n.º 317 da D. G. E. L., Secção Pedagógica, de 27 de Outubro de 1937, dirigida aos reitores dos liceus informa que foi «aprovado, como livro único de filosofia, [...] para o ano corrente, o “Cours de Philosophie” de Régis Jolivet». No ano seguinte, a Circular n.º 445 de 26 de Novembro de 1938 comunica que «mediante parecer da Junta Nacional de Educação, S. Ex.^a o Ministro determinou que, no corrente ano lectivo, seja adoptado para o estudo de filosofia, como livro único, o “Cours de Philosophie” de Régis Jolivet». A Circular n.º 522 de Outubro de 1939 informa acerca da determinação ministerial de aprovação

adoptável. Quais as razões ponderosas que terão justificado ultrapassar todos os aspectos negativos anteriormente apontados?

Na análise do «Cours» que suporta o Parecer final, encontramos as razões que permitem, apesar de tudo, considerá-lo adoptável. Uma das razões refere-se à importância que pode ter para o professor. Remetendo para as «Observações» que constam no programa português, que relevam o papel do professor «na maneira de conduzir o ensino», diz-se:

«[...] nada pois o ajudará melhor do que um bom livro, Curso ou Manual pouco importa, desde que se trate de uma obra clara e sã. O ‘Cours de Philosophie’ de Régis Jolivet é exactamente *um bom livro do mestre*; difícil seria mesmo escolher melhor».

A pergunta que naturalmente se levanta de imediato é: «Será um bom livro para o aluno?». A esta pergunta, o autor do Parecer responde que não, com as seguintes razões:

«1.º Porque o nível intelectual do ‘Curso’ paira acima do nível médio e das capacidades de aquisição dos alunos portugueses a que se pretende destiná-lo.

«2.º Porque sendo utilíssimo para o mestre pode levá-lo a confiar ao livro o trabalho que os programas exigem dele professor [sic], ou então a exceder a matéria que os programas pedem taxativamente, a intelectualizá-la quando os mesmos programas a desejam essencialmente prática, a memorizá-la onde os preceitos da lei a querem conversada e argumentada».

Tendo-se justificado, deste modo, que *não é um bom livro para o aluno*, não sem que se ressalve que a referência é o «caso português»⁸¹⁶, passa-se a considerar a «questão sob outro ângulo»:

do livro de Jolivet para o ano lectivo de 1939/40. Para o ano de 1940/41 é publicada em Diário do Governo a lista dos livros aprovados, onde se inclui também o de Jolivet, como já referimos, e, para o ano de 1941/42 é enviada aos liceus pela DGEL, Secção Pedagógica, a Circular n.º 773 informando «que, por Despacho de 31 de Outubro findo, S. Ex.^a, o Sub-secretário de Estado concordou com a proposta da 3.^a Secção da Junta Nacional da Educação, para que sejam consentidos como livros de Filosofia, para o cursos complementares dos liceus» os mesmos livros do ano anterior (Cf. A. H. M. E. 6/2660).

⁸¹⁶ Aparece-nos de modo implícito a ideia relativamente generalizada de uma especificidade dos alunos portugueses que faz com que não possam ser equiparados aos alunos de outros países europeus. A

«Vista porém a questão sob outro ângulo — e há que vê-la também assim — raramente se encontraria livro de Filosofia mais feliz, mais oportunamente necessário para a escola portuguesa e para a obediência ao espírito que informa a nova reforma dos estudos liceais».

A questão fundamental será, assim, relativa aos pressupostos filosóficos do ensino da disciplina e a nível da orientação educativa de todo o ensino, «do espírito» da nova reforma. É este o «ângulo» a partir do qual tudo deve ser perspectivado, o ângulo a partir do qual tudo se valora. Que não obedeça ao programa, que não seja ajustado aos alunos, são factores que acabam por ser de somenos importância face ao facto de ser uma obra da qual se considera:

«É que o “Curso de Filosofia” de Régis Jolivet, sem perder o fio directivo duma serenidade lúcida em face dos problemas do Saber e da Verdade, foge do estreito *racionalismo* dentro do qual os estudos filosóficos têm sido conduzidos, em Portugal inclusive, sem benefício para ninguém e, claro está, em prejuízo dos próprios estudos, considerados em si mesmos e nas suas aplicações»⁸¹⁷.

Como consequência da correcta orientação do compêndio e da sua qualidade científica e pedagógica, vemos aparecer um elemento de justificação que podemos considerar novo e de outra ordem: a consideração da importância do manual para o professor. Este factor é de tal modo relevante para os autores do parecer que se sugere até que seria razão suficiente para a sua adopção:

«[...] o ‘Curso’ em muito valerá ao professor, menos pela sua forma do que pela sua substância, e ...diga-se toda a verdade, talvez por si só justifique a vantagem da adopção».

concepção de que os alunos portugueses (tal como o povo português) têm características meridionais pouco consentâneas com um trabalho regular e disciplinado é relativamente comum. A ideia da pouca propensão para os estudos filosóficos, dado o seu carácter racional, abstracto e especulativo num povo mais dado à imaginação e à poesia não estará dissociada dessa ideia mais geral e difusa de pertença ao Sul quente, solar e meridional. Lembramos que uma das objecções à Reforma de Jaime Moniz em 1984-85 era o argumento da especificidade dos nossos alunos e, no geral, dos portugueses, o que denominámos «argumento da raça».

⁸¹⁷ Parecer sobre o *Curso de Filosofia* de Régis Jolivet, sublinhado nosso.

Em síntese final, apresentam-se as conclusões que antecedem o parecer favorável:

«1.º que o ‘Cours de Philosophie’ de Régis Jolivet *serve perfeitamente, no aspecto doutrinário*, a exigência dos actuais programas de filosofia;

2.º que excedendo muito embora os limites e contrariando a própria ordenação desses programas *deve em todo o caso ser utilíssimo auxiliar dos professores* e pode conduzir os alunos a um interesse maior pelos estudos filosóficos e a uma noção mais eficiente, mais esclarecida e salutar da Ciência que tem por fim ‘descobrir as causas primeiras de todas as cousas’.

3.º que tratando-se de um livro *invulgarmente perfeito na sua estrutura didáctica e possuidor de uma unidade de doutrina que corresponde às directrizes espirituais da reforma*, ele pode em todo o tempo pela vida fora, preencher os vazios que por agora resultem da sua maior complexidade para os alunos liceais.

4.º que por ser redigido em língua francesa, com clareza e sem insuperáveis dificuldades, ele *pode subsidiariamente reforçar os longínquos conhecimentos adquiridos nessa língua durante o primeiro ciclo*.

5.º que não são de desprezar nem o Apêndice bibliográfico de leituras filosóficas nem o Quadro Analítico das matérias acrescentadas no fim do volume, servindo o primeiro a *abrir o gosto por leituras de alto valor cultural* e o segundo a *diminuir as dificuldades* já apontadas da *não concordância* do ‘Curso’ com as rubricas dos programas»⁸¹⁸.

As razões apontadas reduzem-se a uma razão fundamental de que as restantes são subsidiárias: a qualidade científica e didáctica do manual no âmbito de uma orientação doutrinária de acordo com as «directrizes espirituais da reforma». Daqui decorre, primeiro, o seu valor como material para o professor e, depois, o seu valor para o aluno. Para este, aparece simplesmente como um factor de possibilidade (pode...) mas não como factor imperativo (deve...).

O facto de o professor aparecer como elemento importante na consideração da escolha do manual é um dado novo e introduz outro tipo de questões. O que significa um manual ser um instrumento para o professor, quer de orientação

⁸¹⁸ *Ibidem*, sublinhado nosso.

teórica, de preparação científica para as aulas, quer de orientação didáctica? Estamos perante uma inversão do papel original do manual. De material do aluno, cuja utilização se justificaria em função das aulas do professor a partir de um determinado programa, passa a material do professor, pelo qual organiza as suas aulas. O *império do manual* torna-se completo, passando a ser o centro a partir do qual se organiza a actividade docente. Passa a ser tão importante para o aluno como para o professor, tornando-se este apenas o primeiro elemento de uma cadeia reprodutiva, que tem a sua génese no programa e no manual, como seu «fiel intérprete». No caso vertente, como vimos, considerar-se-á mesmo que poderá ser adoptado ainda que, reconhecidamente, não siga o programa e não seja um bom livro para o aluno. O livro de ensino adoptado, enquanto centro da aula e da actividade do professor e do aluno, visa substituir a iniciativa do professor, diminuindo-lhe a intervenção, tanto a nível da interpretação do programa como da orientação das aulas. Ao perfil de professor investigador vai-se substituindo o de professor-funcionário. A importância do livro adoptado e a determinação do livro único na disciplina integram-se numa estratégia de tornar inoperante o corpo docente, reduzindo a margem da sua iniciativa pessoal e introduzindo elementos objectivos de controlo do ensino como sejam o manual e o caderno diário.

Quanto à orientação doutrinária o Parecer considera que «foge do estreito racionalismo» e que considera a filosofia como «sabedoria» (sagesse). A este respeito encontramos a transcrição, no original francês, do último parágrafo do livro:

«'Ainsi s'achève l'étude de la Philosophie, dont on voit maintenant comment elle est, non seulement une science, mais aussi une sagesse, en tant que, considérant les causes le plus hautes du réel et les principes absolument premiers de tout le savoir, elle domine d'une certaine façon toutes les autres sciences, en les unifiant et les dirigeant vers leurs fins communes suprêmes'».

Se a transcrição tivesse sido completa ou, pelo menos, mais completa, ter-se-ia dito qual o pressuposto filosófico desta obra, ter-se-ia deixado claro o modo

como se estabelece a conformidade com a reforma e com um determinado projecto político para o País, que a Constituição consagra explicitamente no seu 33.º Artigo. Ter-se-ia nomeado a «filosofia cristã». Efectivamente, no último parágrafo da obra, após ter classificado a sabedoria filosófica como metafísica («sagesse métaphysique») e de ter justificado a necessidade de ser completada pela Teologia, o autor termina:

«La *philosophie chrétienne* est proprement celle qui, tout en demeurant constamment et strictement soumise au critère de l'évidence rationnelle, admet et appelle cette confortation subjective de l'intelligence, résultant de la vertu infuse de foi qui, confirmant de haut les certitudes rationnelles fondamentales, leur confère une lumière et une force particulières et illumine, au bénéfice de la raison philosophique, tout le champ du savoir»⁸¹⁹

Apesar das referências ao autor, identificado como «bem conhecido professor das Faculdades Católicas de Lyon», e da transcrição feita pelo Parecer, consideramos que a «orientação doutrinária» do manual, assim como as «directrizes espirituais» da reforma, não são nunca claramente enunciadas neste parecer, mantendo-se apenas sugeridas. Também não o são no texto manifesto do programa (incluindo as Observações) ou no texto legislativo da reforma. Para acedermos às directrizes espirituais da reforma de forma clara e inequívoca precisamos de nos socorrer novamente do texto da Constituição de 1933, art.43.º, §3, com as alterações de 1935:

«O ensino ministrado pelo Estado visa, além do revigoração físico e do aperfeiçoamento das faculdades intelectuais, à formação do carácter, do valor profissional e de todas as virtudes morais e cívicas *orientadas aquelas pelos princípios da doutrina e moral cristãs, tradicionais no País*».

Será que o facto de o autor do Parecer não fazer referências mais explícitas à orientação doutrinária do manual e à orientação de ensino da Filosofia, ficando-

⁸¹⁹ Régis Jolivet, *Cours de Philosophie*, Paris, Emmanuel Vitte Éditeur, 1937, p. 379.

se apenas por referir a sua recusa face ao «racionalismo estreito», significa que as considerava dispensáveis? Dir-se-ia fazerem parte de um conjunto de evidências que dispensam a sua enunciação? Que pertencem ao conjunto do não-dito que se constitui como o suposto de qualquer discurso explícito?

Diferentemente do que acontece com o manual de Lahr, também de orientação cristã, a ordem das matérias do manual de Jolivet, como é claramente dito, não é a do programa português de 1936 então em vigor. Em primeiro lugar, *psicologia* versus *lógica* e em último *metafísica* versus *moral*, o que está de acordo com a orientação escolástico-tomista, que nunca foi expressamente adoptada pelos programas portugueses. No caso português, podemos considerar tratar-se aqui de uma situação ambígua do ponto de vista da orientação do ensino filosófico. Não se trata apenas de constatar a dominância de uma corrente espiritualista ou a sua compatibilidade com a linha escolástica e tomista, mas de darmos conta da ausência de uma clarificação que, só ela, permitiria equacionar e debater, sob um ponto de vista filosófico e escolar, correntes diversas de pensamento e de orientação educativa. Quanto a nós, este terreno indistinto mina as possibilidades de debate e de discussão e será responsável pelo aparecimento de compêndios para uso escolar de extraordinária pobreza filosófica.

O facto de, em Portugal, o *Manual de Filosofia* de Lahr, o manual de Sortais ou o manual de Jolivet, estes últimos utilizados na edição original em língua francesa, poderem ser usados no ensino público, parece-nos traduzir uma situação complexa e ambígua, do ponto de vista político, filosófico e cultural. Ela tem relação com o desenvolvimento do pensamento filosófico em Portugal, com as dificuldades de afirmação da cultura portuguesa como cultura europeia, com as relações entre a Igreja e o Estado, o ensino oficial e o particular, no quadro específico da nossa História.

2. À procura do livro único

A Lei de bases n.º 1 941, de 16 de Abril do ano de 1936, na Base X, determina um livro único para Leitura no Ensino Primário Elementar e para as disciplinas de História de Portugal, História Geral, Filosofia e Educação Moral e Cívica, no Ensino Liceal, como temos vindo a referir. A 14 de Outubro desse mesmo ano, serão promulgados a primeira grande Reforma do Ensino Liceal do Estado Novo, pelo Decreto-lei n.º 27 084, e novos programas, pelo Decreto-lei n.º 27 085.

Esta nova reforma, no capítulo III, referente a «Liceus, professores e actividade docente» considera:

— «Art.º 32.º A actividade docente e educativa desenvolve-se dentro de programas oficialmente aprovados, em cuja organização se terão em conta as leis naturais do desenvolvimento do indivíduo e o valor formativo das noções.»

— «Art.º 32.º §3.º Dentro de cada liceu será adoptado um único livro para cada disciplina do mesmo ano, escolhido de entre os aprovados oficialmente, e *serão comuns aos liceus de todo o País os compêndios de história, de filosofia e de educação moral e cívica*».

A 28 de Novembro de 1938 é publicada, em Diário de Governo, II série, a lista de livros aprovados para o ensino liceal. Apesar das determinações legais, não encontramos livros aprovados nem a História nem a Filosofia. Das disciplinas referenciadas na legislação geral como estando sujeitas a um livro único, apenas encontramos a adopção do *Compêndio de Educação Moral e Cívica*, por José de Almeida Correia.

Em Despacho do Director Geral do Ensino Liceal, Riley da Mota, de 6 de Junho de 1940, lê-se:

«A 3.ª secção não achou digna de escolha para livro único de filosofia nenhum dos até agora apresentados, a saber: Jolivet, Lahr, Almeida Correia, Oliveira Mattos e Eugénio Aresta, embora este lhe pareça o melhor de todos como compêndio escolar para

o actual programa liceal»⁸²⁰.

Durante o período de vigência do programa de 1936 não encontramos nenhum livro aprovado como livro único através do mecanismo de apresentação a concurso e de publicação oficial em Diário do Governo. Entre 1936 e 1940 a escolha teria sido ministerial e comunicada aos liceus através de Circulares.

A 28 de Outubro de 1940, é publicado em Diário do Governo, da responsabilidade da Direcção Geral do Ensino Liceal, data de 23 de Outubro, a lista de livros autorizados para adopção, «por despacho ministerial de 15 de Agosto, sob parecer da 3.^a secção da Junta Nacional de Educação», na qual encontramos, para a disciplina de Filosofia, cinco livros:

- «*Cours de Philosophie*, da autoria de Régis Jolivet»;
- «*Manual de Filosofia*, da autoria de Lahr, (tradução de G.P.)»;
- «*Compêndio de Filosofia*, da autoria de José de Almeida Correia»;
- «*Noções de Filosofia*, da autoria de Eugénio Rodrigues Aresta»;
- «*Compêndio de Filosofia*, da autoria de José Bonifácio Ribeiro e José da Silva»⁸²¹.

Dos compêndios aprovados em 1940, para vigorarem a partir do ano lectivo de 1940/41⁸²², pelo menos três já se encontravam em uso e, embora por razões diferentes, não foram elaborados com o objectivo de responder especificamente às determinações do Programa de 1936. Referimo-nos aos de Jolivet, de Lahr e de Aresta. O de Jolivet, como já analisámos, é um compêndio francês cuja primeira edição data de 1937 e que vinha sendo adoptado como livro único desde essa data. O de Lahr corresponde a uma tradução da versão abreviada francesa, e tinha sido

⁸²⁰ O de Oliveira Mattos virá a ser rejeitado.

⁸²¹ Cf. D.G. II série, n.º 250 de 28 de Outubro de 1940. Relativamente ao manual de Lahr, quando se refere tradução de G.P., cremos tratar-se de uma imprecisão. Efectivamente G.P. são as iniciais que constam do prefácio mas que correspondem a G. Picard o responsável pela adaptação do Cours de Lahr. O Prefácio é comum à edição francesa.

⁸²² A 4 de Novembro de 1941 é enviada uma Circular, Circular n.º 773, aos Reitores dos Liceus informando acerca dos livros «consentidos como livros de Filosofia». Constam os livros aprovados em 1940 com os respectivos preços de venda (Cf. A. H. M. E. 6/2660).

já apresentado ao concurso de 1932 (embora, nessa altura, não tendo sido sequer analisado pela comissão por não se encontrar nas condições previstas na lei). O de Aresta (segunda edição) apresentou-se ao mesmo concurso e também não foi aprovado nessa altura.

O livro de Almeida Correia (que tinha já visto aprovado como livro único o seu compêndio de *Educação moral e cívica*, em 1938) e o de Bonifácio Ribeiro e José da Silva correspondem a primeiras edições, elaborados seguramente no conhecimento do programa oficial e em obediência às suas determinações.

Para os anos lectivos seguintes até à nova Reforma de 1947/48, a situação não sofre alterações e apenas Eugénio Aresta e José Bonifácio Ribeiro e José da Silva apresentam novas edições das suas obras. Aresta apresentará uma nova edição (a quinta) em 1943 e José Bonifácio Ribeiro e José da Silva apresentam uma segunda edição (sem data mas com preâmbulo datado de 1943), ambas com substanciais alterações.

2.1. Contradição entre o Parecer e a decisão ministerial: o caso do *Compêndio de Filosofia* de José de Almeida Correia

O parecer sobre o *Compêndio de Filosofia* de José de Almeida Correia, com data oficial de 25 de Novembro de 1938, não é favorável à sua adopção⁸²³. Após considerações relativas ao facto de a obra ter sido entregue tardiamente à Secção obrigando a uma redacção apressada e não tão exaustiva quanto seria desejável, o parecer elabora um conjunto de objecções de ordem filosófica e didáctica, referentes quer ao conteúdo quer à forma. Assim, a sua extensão é desde logo considerada como factor negativo:

⁸²³ José de Almeida Correia submete a apreciação da Junta Nacional da Educação o seu «Compêndio de Filosofia» em provas tipográficas. O Parecer é da responsabilidade da 3ª Secção da Junta Nacional da Educação, cujo relator é L. A. Moreira de Almeida. O documento pertence ao Arquivo da Direcção Geral do Ensino Liceal, em manuscrito paginado. Referenciá-lo-emos, doravante, Parecer de Moreira de Almeida (Cf. A. H. M. E. 13/ 2012).

«A primeira impressão que se colhe da análise deste compêndio, respeita à sua extensão — 375 páginas compactas — em grande parte devido a um *exagerado desenvolvimento* de certas rubricas do programa vigente»⁸²⁴.

O exagerado desenvolvimento corresponde a uma deficiente interpretação do programa e a falhas didáticas. O autor do parecer, Moreira de Almeida, após remeter para as páginas e rubricas que são consideradas desenvolvidas em excesso, aponta uma razão de fundo:

«A exagerada extensão deste compêndio deriva também de ser uma obra difusa, com repetições frequentes e com desdobramentos inúteis, caracterizada por uma *deficiente concretização didática*. Esta última impressão colhe-se já da deficiência de exemplificação, já da pouca nitidez com que são ministradas diversas noções»⁸²⁵.

Esta apreciação é de seguida corroborada com a análise de excertos da obra. A falta de consistência e de unidade conceptual, a falta de clareza e de rigor fazem dele um compêndio de fraca qualidade filosófica e didáctica. Como se afirma no parecer, «clareza, precisão, concretização são requisitos de um bom manual de filosofia para o ensino liceal»⁸²⁶, o que manifestamente se pretende demonstrar que este livro não possui. O texto do parecer não deixa dúvidas a este respeito, já que, depois de apontar de forma circunstanciada as insuficiências de determinadas definições ou as imprecisões de certas afirmações, considera sem subterfúgios ou ambiguidades:

⁸²⁴ Parecer de Moreira de Almeida, p. 2 (sublinhado nosso); Moreira de Almeida exemplifica: «Assim, deve ter-se por desnecessário ou por demasiadamente extenso, o que se encontra: nas págs. 117 e 118, quanto aos ‘estados de espírito perante a verdade’; na pág. 121, sobre as ‘espécies de coincidência e de certeza’; na pág. 123, quanto à divisão ou espécies do método»; na pág. 134, sobre a «finalidade entre o prazer e a dor» [...]. O relator continua a dar exemplos percorrendo o texto até à página 265 fundamentando a sua apreciação.

⁸²⁵ *Ibidem*, p. 3, sublinhado nosso.

⁸²⁶ Parecer de Moreira de Almeida, p. 7.

«Além dos passos que transcrevemos muitos outros poderiam ter sido apresentados, por conterem *inexactidões*, *deficiências* ou *imprecisões* de doutrina e de linguagem»⁸²⁷.

E, acrescenta-se ainda, «outros aspectos dignos de reparo: exagero de classificações baseadas em critérios diferentes; cópia de teorias e de classificações com simples interesse histórico» ou outros aspectos de ordem formal, como podemos considerar a «apresentação e disposição gráfica da obra», onde se inclui o «emprego de diferentes tipos de letra» ou a «arrumação dos assuntos». As falhas a este nível, que se ligam directamente com a dimensão didáctica, constituem até «uma das imperfeições mais marcadas da obra em análise»⁸²⁸. Sendo assim, segue-se naturalmente um parecer desfavorável e, manifestando-se preocupação sobre a situação do ano lectivo já em curso, considera-se:

«Como solução para o actual ano lectivo, somos de parecer que continue a adoptar-se o ‘Cours de Philosophie’ de Régis Jolivet»⁸²⁹.

Embora seja «certo que não é obra elaborada de harmonia com o nosso programa», logo se considera:

«[...] dada a *extrema pobreza da nossa literatura didáctica em matéria de filosofia*, havemos por preferível a escolha de compêndio estrangeiro, desde que — como é o caso da obra de Jolivet — se recomende pela *pureza doutrinária e ideológica* e pela observância dos *requisitos de natureza pedagógica*»⁸³⁰.

Apesar deste Parecer, que podemos considerar arrasador, a obra acaba por ser aprovada no despacho oficial do ano seguinte (1940), a fim de poder vir a ser

⁸²⁷ *Ibidem*, p. 8, sublinhado nosso.

⁸²⁸ *Ibidem*, p. 8-9.

⁸²⁹ *Ibidem*, p. 10. O livro de Jolivet vinha sendo adoptado desde o ano lectivo anterior 1937/38. Atendendo ao adiantado do ano, às modificações que o compêndio de Almeida Correia exigiria, pareceu mais avisado manter o livro adoptado no ano anterior.

⁸³⁰ *Ibidem*, p. 10. A expressão «pureza doutrinária» refere-se ao que hoje apelidaríamos «rigor conceptual». O termo «ideológico», utilizado neste contexto e nesta época, refere-se normalmente a «sistema de ideias».

adoptada pelos Conselhos escolares, ainda para esse ano⁸³¹. Sabendo que se trata do mesmo texto que tinha sido anteriormente submetido à Junta Nacional de Educação, como podemos interpretar este facto? Devemos interpretar a decisão como decisão eminentemente política? As razões apresentadas no Parecer apontam para um compêndio fraco, quer sob uma perspectiva filosófica, quer didáctica. É esta a conclusão do autor do Parecer. No entanto, o ponto de vista da política educativa e das decisões ministeriais parece ser de um outro tipo. A esta luz, poderá ser aceitável um compêndio de Filosofia que, embora filosófica e didacticamente insuficiente, esteja de acordo com a linha política e de actuação educativa seguida pelo Governo. É uma possibilidade interpretativa que consideramos plausível, apoiada também no facto de o autor ser também o autor do compêndio adoptado como «livro único» para a disciplina de Educação Moral e Cívica. A ser assim, o que encontramos é um critério de decisão *política*, em que é determinante a dimensão «educativa» ou «formativa» em relação à «informativa» e propriamente filosófica e em que não há sensibilidade para os aspectos que se referem à correcção científica e à qualidade didáctica.

O Compêndio de Almeida Correia terá uma segunda edição em 1942, em que são corrigidos e melhorados alguns aspectos relacionados com a «arrumação dos assuntos» e a «apresentação e disposição gráfica», como se referia no Parecer. Não há alteração na designação das rubricas e apresentação dos conteúdos, que seguem de muito perto o texto programático, mas acrescenta-se capítulos e subcapítulos. O índice já permite uma leitura mais organizada e orientadora dos assuntos. O número de parágrafos é semelhante (246 na primeira edição e 248 na segunda), mas o número de páginas diminui significativamente passando de 374 para 317.

O autor teria acedido a uma remodelação da obra acatando as críticas do Parecer? Como nele se dizia, apesar de tudo, após a análise demolidora e o parecer desfavorável:

⁸³¹ Almeida Correia, *Compêndio de Filosofia*, Porto, 1939. Confirmámos que esta edição corresponde ao texto que foi entregue para apreciação, em provas tipográficas, e sobre o qual foi elaborado o Parecer de Moreira de Almeida.

«É de justiça, porém, reconhecer que se trata de obra que, uma vez remodelada, pode prestar excelentes serviços ao nosso ensino liceal»⁸³².

2.2. O papel da Filosofia no Liceu no pedido de aprovação do *Compêndio de Filosofia*, de José Bonifácio Ribeiro e José da Silva, em 1940

Esta obra, cuja primeira edição é apresentada em 1940, ir-se-á constituir, a partir de meados dos anos 1950, após o compêndio de Aresta, como o livro escolar de maior difusão, calculada através das sucessivas edições até 1974⁸³³. A partir de 1960 sofrerá a concorrência dos livros de Augusto Saraiva.

Em Maio de 1939, os autores pedem a aprovação da obra, apresentando um «Preâmbulo e resumo do Compêndio de Filosofia»⁸³⁴. Este documento é particularmente esclarecedor quanto aos pressupostos filosóficos dos autores e ao modo como concebem o papel da disciplina de Filosofia no Liceu. Tratando-se de autores que produziram continuamente novas edições desta obra, só interrompidas pela Revolução de Abril de 1974, tendo deixado uma forte marca na representação escolar da Filosofia, consideramo-la um documento particularmente relevante.

A primeira razão apresentada é idêntica à que Almeida Correia apresentava no Prefácio do seu Compêndio:

«Não existe em língua vernácula nenhum compêndio de filosofia para habilitar cabalmente os alunos a prestar provas destas disciplinas no Liceu e muito menos nos exames de aptidão aos Cursos Superiores [...]».

⁸³² *Ibidem*, p. 9.

⁸³³ «Compêndio de Filosofia» teve 21 edições entre 1940 e 1972. Os mesmos autores editarão em 1973, na mesma editora (Livraria Popular de Francisco Franco), graficamente semelhante, um compêndio «Disciplina de Filosofia», em função das modificações programáticas de 1972. No Prefácio referem: «A presente obra é a continuadora do ‘Compêndio de Filosofia’ [...] do qual se publicaram 21 edições».

⁸³⁴ Documento enviado por José Bonifácio Ribeiro e José da Silva à Direcção Geral do Ensino Liceal, recebido em 19 de Maio de 1939 (cf. A. H. M. E. 15/1835). Salvo indicação em contrário, as transcrições deste capítulo referem-se a este documento (dactilografado, não paginado).

Na verdade, existia já a edição de Eugénio Aresta, mas o livro que estava mais difundido à data e que tinha sido inclusivamente recomendado como livro único para esse ano tinha sido o de Régis Jolivet, em língua francesa, como vimos. Trata-se assim de uma alusão a este facto.

De seguida, o livro é apresentado como «Curso de Filosofia» e como «Manual», no que parece ser também uma referência implícita ao *Cours de Philosophie*, de Jolivet. Como Manual, dizem os autores, «submete-se em tudo às exigências didácticas que se impõem aos livros escolares»; como Curso de Filosofia:

«[...] expõe com unidade uma doutrina sã e segura, como se ensina nas melhores Universidades europeias, contra todos os *erros positivistas e racionalistas*»⁸³⁵.

Se o Parecer relativo à obra de Jolivet relevava o facto de esta fugir do «racionalismo estreito», numa expressão que considerámos demasiado vaga, estes autores são agora um pouco mais explícitos e incisivos.

Os autores passam a justificar a ordem das matérias (no geral, de acordo com o programa oficial) e o facto de terem desenvolvido mais alguns assuntos (a obra permite o desenvolvimento e aprofundamento de questões a alunos que visem o ingresso em cursos superiores).

Explicam, de seguida, de forma breve, cada um dos capítulos da obra. Relativamente ao capítulo da moral lê-se:

«Entramos depois na Moral com a sua definição deduzida duma consideração que resume toda a Moral católica e é essencial ao aluno para bem perceber o que se diz acerca de cada alínea do programa nesta parte. Supomos no aluno já muitos conhecimentos morais da cadeira de Educação Moral e Cívica e esta é a razão por que

⁸³⁵ José Bonifácio Ribeiro e José da Silva, «Preâmbulo e resumo do Compêndio de Filosofia», sublinhado nosso (Documento enviado por José Bonifácio Ribeiro e José da Silva à Direcção Geral do Ensino Liceal, recebido em 19 de Maio de 1939). O conteúdo deste documento irá integrar o «Preâmbulo» da 1ª edição do Compêndio destes autores (Cf. José Bonifácio Ribeiro e José da Silva, *Compêndio de Filosofia para o 7º ano*, Lisboa, Livraria Portugal, 1940).

desenvolvemos apenas as alíneas do programa, revestindo-as do que se requer para a sua perfeita compreensão».

A referência à Moral católica, e não apenas cristã, como se refere no programa, como sendo a orientação do tema da moral, a consideração da existência de uma continuidade entre as matérias de Educação Moral e Cívica e de Filosofia evidenciam o tema da Moral como particularmente sensível a um tratamento direccionado segundo a intencionalidade formativa da Reforma e os princípios políticos expressos na Constituição. Consideramos que, deste modo, se corre o risco de um tratamento não diferenciado de um ponto de vista filosófico.

Relativamente à Psicologia Racional, afirmam desassombradamente: «Passamos depois à Psicologia Racional, onde *banimos o materialismo*»⁸³⁶.

Relativamente à Teodiceia, não omitem a orientação tomista:

«Nesta parte em virtude da excelência do seu objecto e da sua importância — fundamento da Moral — alongamo-nos um pouco seguindo a doutrina de S. Tomás e dos Teólogos católicos».

Um pouco mais à frente procuram elucidar o significado da expressão utilizada, «critério verdadeiro», embora isso não seja conseguido:

«Chamamos por vezes ‘critério verdadeiro’ à doutrina corrente e defendida como certa a respeito de certas questões».

Os autores não dizem qual é a «doutrina corrente» ou «defendida como certa a respeito de certas questões», mas o contexto permite considerar que se trata de uma doutrina espiritualista ou tomista.

Em conclusão, afirma-se a dupla finalidade do trabalho:

⁸³⁶ *Ibidem*, sublinhado nosso.

«Assim, julgamos apresentar um trabalho sério, com método, do qual os professores possam haurir conhecimentos seguros para *levar os alunos a exame* e para *formar na Mocidade portuguesa espíritos rectos e puros*, munindo-os de uma doutrina coerente e sólida»⁸³⁷.

Encontramos novamente a focalização da importância do Compêndio para o professor, tal como tínhamos anotado anteriormente a propósito do Parecer à obra de Jolivet, e a importância formativa da disciplina como consequência directa do valor dos seus conteúdos. A sã doutrina, coerente e sólida é aquela que consegue, ao mesmo tempo, a dupla finalidade informativa e formativa. Só a disciplina de Filosofia está em condições de realizar um ensino que possua, nos próprios conhecimentos que constituem a sua matéria, um intrínseco valor educativo. Por isso, a Filosofia pode desempenhar no ensino um papel de unidade e de coroamento de estudos e, sob este aspecto, ser insubstituível.

2.3. Os Pareceres de 1940 e de 1943 sobre o Manual de Eugénio Aresta: divergências

O manual de Eugénio Rodrigues Aresta, *Noções de Filosofia*, pelo elevado número de edições que teve entre 1933 e 1955⁸³⁸ e pelo facto de ter sido aprovado como livro único em 1950, deverá ser considerado como o que teve maior peso no ensino, provavelmente entre 1935 e 1950 (como induz o texto do Parecer) e, seguramente, entre 1950 e 1955⁸³⁹. Foi, de igual modo, o que abrangeu mais

⁸³⁷ *Ibidem*, sublinhado nosso.

⁸³⁸ O livro de Eugénio Aresta tem 5 edições entre os anos de 1935 e 1950 (inclusivé). Será considerado livro único em 1950. Será ainda publicado em 1962 e em 1964, já após o falecimento do autor (em 1956).

⁸³⁹ Entre Setembro de 1954 e Janeiro de 1956 são publicados no D. R. vários Avisos relativos ao concurso de livros escolares. Na lista de relação de livros a concurso publicada em 29 de Dezembro de 1954 (D.G. n.º 303, III série) constam: *Compêndio de Filosofia* de José Bonifácio Ribeiro e José da Silva e *Compêndio de Filosofia*, de José Nunes Branco Pardal. No entanto, a 16 de Julho de 1955 é publicado um Aviso (D.G. n.º 164, III série) de abertura de concurso para apresentação de livros destinados ao ensino liceal onde se inclui livros para a disciplina de Filosofia, que será ampliado até ao fim das férias do Natal (D.G. n.º 279, III série, 2 de Dezembro, 1955) . Meio ano decorrido, a 4 de Junho de 1956, o Director Geral da D. G. E. L. informa que «não foi possível apreciar os livros presentes ao concurso [...], de modo a poderem editar-se até Setembro próximo. Não entrarão, pois, em venda, os livros possivelmente aprovados, pelo que no próximo ano lectivo nenhum deles será posto no mercado por conta desta Comissão administrativa». (A. H.

programas: os de 1931, 1934, 1935, 1936, 1948 e 1954. A sua quarta edição foi aprovada oficialmente, embora não como livro único, em 1940, para o programa de 1936.

Em 15 de Abril de 1940, o autor dirige um requerimento ao Ministro da Instrução, apresentando a concurso o seu livro *Noções de Filosofia* em quarta edição. No final do mês, após solicitação da Direcção Geral do Ensino Liceal, junta memória explicativa⁸⁴⁰. Este documento é particularmente elucidativo da representação escolar da Filosofia segundo o mais importante manualista desta época. Embora declare que «procura satisfazer o exigido pelo programa do ensino liceal» verificamos que a ordenação e a ênfase dada às matérias se afasta do que é estritamente determinado pelo Programa (como já vimos, aliás, em edições anteriores) parecendo obedecer fundamentalmente a uma determinada concepção pessoal da Filosofia e do seu ensino. O afastamento da obra relativamente ao programa é justamente assinalado no Parecer de A. A. Pires de Lima⁸⁴¹, que acaba por ser desfavorável, o que não impedirá o livro de vir a ser aprovado (embora não como livro único).

A perspectiva filosófica do autor é muito claramente exposta nesta memória explicativa.

Assim, na Psicologia, clarifica a orientação «espiritualista cristã» que justifica o tratamento da Psicologia como «ciência positiva» e que permite a ligação com a Psicologia Racional:

M. E. 15/ 2297. Entretanto, já tinha saído, no ano anterior, a 1ª edição do manual de Branco Pardal, *Compêndio de Filosofia para o 6.º e 7.º anos dos liceus de acordo com o programa oficial*, Lisboa, Gomes & Rodrigues, 1955 (terá apenas mais uma edição em 1961) e o *Compêndio de Filosofia, 6º e 7º anos dos liceus*, de José Bonifácio Ribeiro e José da Silva aparece publicado nesse ano em 4ª edição (Lisboa, Livraria Popular Francisco Franco, 1956). As necessidades da prática lectiva não se compadecem com demoras e contradições administrativas.

⁸⁴⁰ O autor envia, com data de 30 de Abril de 1940, «Memória explicativa destinada a acompanhar o Livro *Noções de Filosofia* – 4ª edição - apresentado à aprovação oficial» (cf. A.H. M.E. Série 15/2297).

⁸⁴¹ Parecer da 3ª Secção da Junta Nacional de Educação, assinado pelo relator, António Augusto Pires de Lima, datado de 16 de Maio de 1940 (cf. A. H. M. E. 15/ 2297). Salvo indicação em contrário, as transcrições deste capítulo referem-se a este documento (dactilografado, não paginado) que referenciamos «Parecer de A. A. Pires de Lima».

«[...] tratou-se do seu aspecto experimental, da sua organização como ciência positiva, mas aproveitando todas as oportunidades para corrigir as tendências no sentido materialista, pondo bem em evidência a irreducibilidade da vida espiritual e a importância da Alma considerada na sua criação, no seu destino, no seu valor moral, questões posteriormente apresentadas na Psicologia Racional dentro da *doutrina do espiritualismo cristão*»⁸⁴².

No que diz respeito à orientação dada ao tema da Moral, lemos:

«A Moral não podia ser pela orientação do ensino oficial, nem pela opinião do autor, uma simples parenética com carácter descritivo. Foi exposta dentro dum critério absolutamente normativo e dando ao Dever o único aspecto que o autor julga capaz de tornar a Lei moral absoluta e universal. Por isso se mostra a sua transcendência e a sua ligação íntima com a Religião»

As potencialidades formativas no âmbito deste tema são enunciadas associando a Moral Aplicada à Educação Moral e Cívica anteriormente ministrada:

«Deu-se à Moral Aplicada um carácter nitidamente formativo, aproveitando-se todas as oportunidades para completar os ensinamentos já ministrados na Educação Moral e Cívica, e desenvolvendo ainda os aspectos mais *palpitantes* da Moral Social, criticando doutrinas e *apresentando soluções* de harmonia com a *doutrina corporativa do Estado e com a orientação cristã*»⁸⁴³.

A representação escolar do saber filosófico associa-o directamente às finalidades mais gerais do ensino, tal como são expostas na legislação geral e, por esta via, traça-lhe ligações curriculares com a Educação Moral e Cívica e com a Organização Política. É assim que o autor considera que a obra «satisfaz o exigido no Programa e está integrada dentro da função que a Filosofia é chamada a desempenhar no âmbito do ensino liceal.» A dimensão formativa da disciplina cria

⁸⁴² Parecer de A. A. Pires de Lima, sublinhado nosso.

⁸⁴³ *Ibidem*, sublinhado nosso.

condições de «abertura», que fazem com que o Programa, concebido como uma organização de conteúdos sem indicações precisas relativamente à leccionação, acabe por ser um elemento secundário. No entanto, não é esta a visão do autor do Parecer. Este, assinado por A. A. Pires de Lima, refere precisamente, logo nos primeiros parágrafos:

«A primeira condição a exigir é a subordinação ao programa oficial e ao despacho ministerial que proíbe a inserção, nos compêndios, de matéria não incluída nesse programa».

O número de páginas é também considerado excessivo:

«É de notar, desde já, que o texto abrange 698 compactas páginas, o que é manifestamente excessivo para o estudo de uma disciplina ministrada apenas em um ano, no qual os alunos têm de estudar mais 7 disciplinas».

O autor do Parecer cinge-se ao determinado pelo Programa interpretando também as suas exigências no quadro da situação curricular da disciplina. O tratamento que o compêndio faz dos temas é contrastado com o texto programático, fundamentando a posição de A. A. Pires de Lima:

«A meu ver, o compêndio, para se cingir à letra e ao espírito do programa, e para se harmonizar com o tempo destinado ao estudo da disciplina, não deverá exceder metade do volume apresentado, embora contivesse, em apêndice, como exigem as observações do programa, alguns trechos filosóficos, para leituras comentadas».

Sob o ponto de vista didático, o excesso de conteúdos para o tempo disponível resulta em má aprendizagem, em trabalho de memorização e não de «compreensão de problemas» e de «reflexão». «Minúcias» e «pretensões de erudição» devem, pois, ser postos de parte.

O Parecer é omissivo quanto aos aspectos de orientação doutrinária, privilegiando os que se prendem com a interpretação do Programa, analisando os

conteúdos quanto à extensão e à dimensão didáctica. No entanto, este Parecer desfavorável não impediu, como dissemos, nem a aprovação do livro, nem que o autor fizesse uma nova edição em 1943, para o mesmo programa: «5.^a edição remodelada e aumentada com questionário, exercícios e notas». Foi esta edição que sofreu um outro Parecer⁸⁴⁴, este francamente favorável e elogioso, embora muito pouco explícito e circunstanciado, assinado por Manuel Múrias:

«O livro do sr. Eugénio Aresta era já considerado o melhor livro de iniciação filosófica há muitos anos escrito para os estudantes dos liceus portugueses. As remodelações a que procedeu o Autor e os acrescentos que lhe fez para esta 5.^a edição melhoraram sensivelmente a obra, que aparece agora com mais clara expressão, mais nítida e provavelmente mais acessível às inteligências juvenis, a que se destina».

O autor tinha publicado as duas primeiras edições do livro em 1933, ambas com 208 páginas. Publicou a terceira em 1935, obedecendo já ao programa promulgado nesse mesmo ano, tendo aumentado as páginas para 356. A quarta edição tem a data de 1940 e apresenta-se quase com o dobro das páginas, 714! Teria sido esta edição analisada por A. A. Pires de Lima, apresentada a concurso e aprovada em 1940, para o ano lectivo de 1940/41. Em 1943, sai nova edição com 720 páginas⁸⁴⁵. O «melhor livro de iniciação filosófica há muitos anos escrito», como se lê no Parecer, não foi prejudicado com este aumento de páginas:

«Convém dizer, entretanto, que as modificações agora introduzidas não alteraram o sentido do livro, tal como era quando fora autorizado para uso nos Liceus. Parece, pelo contrário, que houve a preocupação de o achegar ainda mais às indicações dos programas e de corrigir algumas deficiências ou desfazer algumas expressões confusas. Eis porque, tal como está, mais digno parece de ser autorizado para o ensino de Filosofia nos Liceus [...]».

⁸⁴⁴ Parecer datado de 28 de Outubro de 1943, aprovado em reunião da 3.^a secção a 30 de Outubro e homologado por despacho do sub-secretário de Estado da Educação Nacional de 12 de Novembro de 1943, (publicado em Diário do Governo n.º 46, II série, de 26-2-1944). Aos liceus é enviada circular informativa, pela DGEL, a 23 de Fevereiro de 1944 (cf. A.H.M. E. Série 15/2297). O Parecer é assinado pelo relator, Manuel Múrias; consta de um documento dactilografado numa página. Salvo indicação em contrário, as transcrições deste capítulo referem-se a este documento.

⁸⁴⁵ Cf. Arquivo M.E. Série 15/ 2297; vd. Diário do Governo n.º 46, II Série, 26 de Fevereiro de 1944.

Em 1943, com o mesmo programa em vigor, com outra edição e com aumento de páginas, o livro de Aresta terá o Parecer favorável de Manuel Múrias, no qual não há uma palavra que se refira a páginas demasiadas ou excesso de conteúdos.

A existência de dois Pareceres tão diversos, mesmo contraditórios, em espaço de tempo tão curto causa alguma perplexidade. Dir-se-á revelarem a existência de *duas linhas fundamentais de entendimento do papel da disciplina de Filosofia no ensino*: uma que parece privilegiar o Programa e que lhe submete rigidamente o manual, outra que coloca em primeiro lugar a Filosofia e determinado entendimento do seu papel escolar, para a qual o programa é questão secundária. Nesta última perspectiva, trata-se não só de cumprir o programa, mas de garantir o papel formativo da disciplina no quadro de uma determinada orientação filosófica. Terá sido esta última vertente que permitiu desculpar os excessos de conteúdos?

3. A hegemonia do Manual de Eugénio Aresta

Em 1946 o autor opta por apresentar a sexta edição da obra em dois volumes⁸⁴⁶. O primeiro referente à Psicologia, com 466 páginas, e o segundo referente à Lógica, Teoria do Conhecimento, Moral e Metafísica, com 426 páginas. Para esta edição foi pedida aprovação em Setembro de 1946 e em Janeiro de 1947, respectivamente, para a 1ª parte e para a 2ª parte⁸⁴⁷. O parecer final da Junta de Educação Nacional, elaborado sobre parecer de Duque Vieira (não favorável) é de aprovação, embora com alguma reserva:

⁸⁴⁶ Cf. Requerimento do autor, dirigido ao Ministro da Educação Nacional, datado de 16 de Setembro de 1946, apresentando a nova edição e solicitando autorização para aumento de preço. Salvo indicação em contrário, as transcrições deste capítulo referem-se a este documento (dactilografado, não paginado) (Cf. A. H. M. E. 15/2140)

⁸⁴⁷ Cf. Requerimento do autor (A. H. M. E. 15/2140)

«A Secção da J.N.E., em sessão de 21-III-47, foi de parecer que o livro deve ser aprovado, embora fosse preferível um texto mais condensado, ou mais reduzido, o que se regista como sugestão ao autor. [...]»

Este parecer será homologado por Despacho Ministerial de 25 de Fevereiro de 1947, já adiantado o ano lectivo de 1947/48⁸⁴⁸.

O texto de Eugénio Aresta no requerimento em que é solicitada a aprovação da 1ª Parte, Psicologia, começa por referir que nesta edição se manteve «a estrutura das anteriores» e que as doutrinas filosóficas mantiveram «a mesma índole de sentido espiritualista». Referem-se melhorias do ponto de vista didáctico: resumo no final da exposição de cada capítulo, separação maior dos assuntos fazendo-os preceder de sumários. Reafirma-se enfaticamente a importância da Filosofia «uma disciplina que poderosamente pode influir na formação mental e moral dos alunos». A apresentação em dois volumes justifica-se por ser mais prático, mais «manuseável» e por lhe ter «constado» que o ensino da Filosofia virá a ser desdobrado em dois anos. Nota-se uma preocupação em justificar o elevado número de páginas, a que não devem ser alheias as críticas anteriores, quando o autor diz:

«Mesmo dentro do aspecto elementar do ensino da Filosofia nos liceus, este ensino não pode limitar-se a um desfiar de noções e teorias reduzidas a esqueletos fósseis desfilando diante os olhos aborrecidos dos alunos. Poderá fazer-se redução sensível do número de páginas mas com sacrifício de citações sugestivas, de comentários oportunos, de críticas explicativas, de aplicações características a propósito das doutrinas expostas. [...]

⁸⁴⁸ Cf. Arquivo M.E. Série 15/2140. Cf. Diário do Governo n.º 54, II Série, de 7 de Março de 1947. O ano lectivo de 1947/48 teria sido particularmente irregular. Já tinha sido publicada a nova reforma do ensino liceal (em Setembro de 1947) e aguardavam-se os novos programas (seriam publicados cerca de um ano depois, a 22 de Outubro de 1948). Da consulta dos relatórios dos professores desse ano é comum a referência às dificuldades de leccionação pela inexistência de um compêndio e registam-se algumas irregularidades. No documento solicitando a aprovação do seu livro, E. Aresta refere que a edição anterior estava esgotada e que, mesmo sabendo da próxima publicação de novos programas, achou preferível proceder a nova edição do que aguardar os novos programas com prejuízo do ensino durante esse compasso de espera.

«Por isso, mais uma vez o autor reincidiu no que poderá parecer um defeito, não sacrificando ao número de páginas a clareza e o desenvolvimento completo dos conhecimentos filosóficos que o programa pede aos alunos dos liceus [...]»⁸⁴⁹.

O autor parecia adivinhar as objecções que lhe viriam a ser feitas. Efectivamente, o parecer assinado por Duque Vieira⁸⁵⁰ não é favorável à adopção desta obra como compêndio, precisamente pela sua extensão (ao todo, nos dois volumes, cerca de 900 páginas), considerando que «para a extensão do programa, bastaria que tivesse metade do número de páginas». No entanto, acha admissível a sua admissão como «obra de consulta»:

«[...] parece-me que o livro deve ser aconselhado, como obra de consulta, mas não como livro de texto».

O texto final acima transcrito, aprovado pela 3ª Secção da Junta, terá representado uma certa solução de compromisso.

A 17 de Setembro de 1947, é promulgada a nova Reforma do Ensino Secundário, pelo Decreto-lei n.º 36 508, com nova regulamentação de concurso de livros (Artº 391) e, no ano seguinte, a 22 de Outubro de 1948, pelo Decreto n.º 37 112, são promulgados novos programas. Apesar disso, Rodrigues Aresta apresentará esta mesma edição para aprovação em Setembro de 1949⁸⁵¹:

«Os exemplares sujeitos à aprovação vão impressos e não dactilografados como preceitua o artigo 393 do referido Decreto, porque a obra se encontrava publicada quando foi promulgado o actual Estatuto do Ensino Liceal».

⁸⁴⁹ Requerimento do autor. Cf. A. H. M. E. 15/2140.

⁸⁵⁰ Parecer da 3ª Secção da Junta de Educação Nacional, assinado por Duque Vieira. Consta de uma página dactilografada (Cf. A. H. M. E. 15/2140). Salvo indicação em contrário, as transcrições deste capítulo referem-se a este documento que designamos «Parecer de Duque Vieira».

⁸⁵¹ Documento de E. Aresta, submetendo o seu livro *Noções de Filosofia*, em 6ª edição, a aprovação oficial. Documento manuscrito, não paginado (Cf. A. H. M. E. 15/1856). Salvo indicação em contrário, as transcrições deste capítulo referem-se a este documento.

Transcrevendo o texto das Observações ao novo programa (Decreto n.º 37 112 de 22 de Outubro de 1948), na parte em que se refere que o programa anterior obedecera “ao critério de circunscrever tanto quanto possível, a filosofia à Psicologia”, e que “não haveria conveniência em forçar todo o programa à psicologia torcendo a realidade do problema [...]”, Aresta faz suas estas palavras para evidenciar a correcção da sua interpretação, dir-se-ia agora reconhecida pelo próprio texto programático:

«E assim aconteceu que, embora o livro agora submetido a aprovação, tivesse já merecido a honra de ser aprovado quando apresentado para esse efeito em 1946, a obra está de facto muito mais adaptada ao programa actual do que ao anterior».

Em 1950, será aprovado como «Livro único»⁸⁵². A impressão desse ano já contém a indicação expressa da sua adopção como «livro único», o que acontece pela primeira vez na disciplina de Filosofia desde a determinação legal constante na Lei de Bases e na Reforma do Ensino Liceal, de 1936.

A sua aprovação como livro único, em 1950, não é de estranhar face aos pareceres favoráveis anteriores e à dominância que parece ter conquistado na prática lectiva⁸⁵³. Dir-se-á que a escolha deste compêndio como livro único formaliza um estatuto pelo qual o autor vinha lutando.

O facto de vir a ser aprovado como «livro único» para o programa de 1948 um manual já publicado e já anteriormente adoptado para outro programa, o de 1936, levanta um conjunto de questões:

- 1) Ou os programas não são muito diferentes, como de facto se confirma.

⁸⁵² Cf. Diário do Governo, II série, n.º 145 de 24 de Junho de 1950. O Compêndio de Eugénio Aresta, *Noções de Filosofia*, Porto, Marânus, 1950, tem a chancela oficial assegurando que se trata de «Livro único».

⁸⁵³ No Arquivo Histórico do Ministério da Educação (Cf. 15/2037) encontramos a resposta à Circular n.º 939 que solicita aos Liceus a relação dos livros adoptados no ano lectivo de 1942/43. Notamos que o livro de Eugénio Aresta é o livro escolar com maior número de adopções por parte dos Conselhos Escolares: 8 escolhas do livro de Aresta, logo seguido pelo de José Bonifácio Ribeiro e José da Silva com 5; os restantes ficam-se por 2 ou 3. De notar a escolha de Magalhães Vilhena no Liceu da Guarda e em Angra.

2) Ou a sua qualidade científica e pedagógica justifica que, mesmo com algumas diferenças em relação ao programa, isso não constitua uma objecção eliminatória.

3) Ou é aceitável os manuais sobreponem-se aos programas. Esta parece-nos ser a resposta mais coerente e completa.

O facto de não termos acesso ao Parecer elaborado pelos relatores, Delfim Santos e Casimiro Barbosa, não nos permite ir mais longe⁸⁵⁴. Apenas dispomos da obra de Aresta e das outras obras apresentadas ao mesmo concurso, a de Cruz Malpique e a de Bonifácio e José da Silva e do pedido de aprovação por parte do autor. Tivemos acesso igualmente ao Parecer de Duque Vieira elaborado em 1947, em função ainda do programa de 1936, então em vigor. De qualquer modo, a questão que a partir daqui se coloca diz respeito à relação entre o Programa e o Manual e como este pode ser determinante relativamente àquele. Determinante, não só em virtude de uma prática lectiva que o institui, mas também em virtude de uma concepção de ensino que o coloca como factor decisivo na leitura do Programa. Dois factores concorrem assim para a centração do ensino no manual: a concepção oficial do manual como intérprete do Programa e a prática lectiva que se submete à leitura do manual. Quer num caso quer noutro, o Programa fica para segundo plano⁸⁵⁵. Como vemos, o compêndio não é simples material de apoio, mas o mediador indispensável entre o programa da disciplina, mero conjunto de

⁸⁵⁴ Encontrámos no *Arquivo Histórico do Ministério da Educação* documentos comprovativos do envio a Arnaldo Miranda Casimiro Barbosa e a Delfim Pinto dos Santos, «a fim de as relatar e dar o seu parecer até ao dia 25 de Fevereiro de 1950» das seguintes obras: *Compêndio de Filosofia* de Manuel da Cruz Malpique, *Compêndio de Filosofia* de José Bonifácio Ribeiro e José da Silva e *Noções de Filosofia*, de Eugénio de Aresta» (Cf. A. H. M. E., 15 /1856). Não encontramos, no entanto, o Parecer de nenhum destes relatores, qualquer deles, personalidades de relevo do ponto de vista filosófico.

⁸⁵⁵ A contestação que Cruz Malpique (professor no Liceu Alexandre Herculano) fará, em 1951, relativamente ao facto de o seu compêndio ter sido preterido, estranha precisamente o facto de ter sido aprovado um compêndio (o de Eugénio Aresta) que não segue nem a ordem do programa nem respeita na íntegra as suas rubricas em contraste, aliás, com a legislação expressa que Malpique advoga (Alíneas j) e l) do Art.º 170.º do Decreto-lei n.º 36 508, de 17 de Setembro de 1947. Malpique verá ser-lhe reconhecida razão sem que daí tivesse vindo outra consequência senão a de que o «assunto deve ser tomado em consideração na elaboração de pontos de exame» (Cf. Ofício do Reitor do Liceu Alexandre Herculano do Porto ao D. G. E. L. de 03/01/51 e Despacho de 09/01/51, A. H. M. E. 13/2062).

rubricas e de orientações normativas, e o seu ensino, necessariamente discursivo, organizado e didacticamente orientado.

Capítulo 3 - Manuais dissonantes

1. *Elementos de Filosofia* de Vieira de Almeida e Augusto Reis Machado

Elementos de Filosofia de Vieira de Almeida e de Reis Machado é editado em Lisboa (Livrarias Aillaud e Bertrand) e no Brasil (Livraria Francisco Alves), dirigido à «VI e VII classes dos liceus», mas a edição não se encontra datada⁸⁵⁶. Esta indicação «VI e VII classes dos liceus», no entanto, permite-nos afastar os anos entre 1936 e 1947, visto que: na Reforma de 1936, a disciplina é leccionada apenas durante um ano e a Reforma de 1947 fará referência a «disciplinas» e «anos» no 3º ciclo. A terminologia de «classe» remete para os programas anteriores a 1936. A sequência dos temas e a sua organização não se submete de forma completamente evidente a nenhum programa do período entre 1926 e 1936. No entanto, aproxima-se do programa de 1926, o único que não contempla nem a Moral nem a Metafísica e, a poder confirmar esta hipótese, teríamos *o único livro publicado para este programa que esteve em vigor de 1926 a 1929*. Na análise que apresentamos faremos referência aos elementos esclarecedores a este respeito.

A orientação filosófica deste manual e a sua qualidade científica e didáctica — estruturação, clareza, rigor — contrastam com as dos manuais existentes entre 1926 e 1936, de que é contemporâneo, e das décadas seguintes.

Este livro, do qual conhecemos apenas uma edição, é fundamental para mostrar que o percurso de Filosofia no liceu poderia ter sido diferente, se as circunstâncias históricas tivessem sido outras. A representação escolar da disciplina de Filosofia ao longo do Estado Novo, acentuando-lhe o carácter formativo e aproximando-a curricularmente das disciplinas de Religião e Moral e de Organização Política e Administrativa da Nação (a partir de 1947), é resultado de uma *construção* politico-ideológica e de uma dada cultura escolar.

⁸⁵⁶ Vieira de Almeida e Augusto Reis Machado, *Elementos de Filosofia*, Lisboa, Livraria Aillaud e Bertrand, s/d. Salvo outra indicação, as transcrições feitas neste capítulo referem-se a esta obra.

A partir do momento em que contactamos com este manual e o tomamos na mão, notamos o contraste com os volumosos compêndios habituais. Temos umas escassas oitenta páginas, incluindo a nota preliminar e o índice. A uma primeira leitura sobressaem a expressão clara e as virtualidades didácticas da exemplificação a que frequentemente recorre. O discurso do compêndio está orientado didacticamente, mas sem fazer concessão a generalizações ou a estratégias de retórica duvidosa. A ideia do que deve ser uma «iniciação filosófica» parece bem clara nos autores, não se confundindo com mera vulgarização e evitando a transigência conceptual. Uma iniciação implica o domínio de «noções exactas», embora sob condição, tal como uma iniciação a qualquer outro domínio da ciência. Como dizem os autores em «Nota Preliminar», «é o que se pratica em todos os elementos aprendidos nas escolas secundárias». Como ciência e matéria de ensino, a Filosofia não se distingue curricularmente de outros saberes que na Escola têm lugar. O ensino da Filosofia consiste numa «elementar propedêutica» que não se reduz a um trabalho de simplificação, termo frequentemente equívoco que não raramente serve para justificar a substituição da análise pela dogmática, a precisão pela vacuidade, a síntese pela generalidade. Os autores consideram tratar-se de «noções indispensáveis», de «noções exactas». A exactidão é, no entanto, considerada condicionada pelo nível elementar da aprendizagem:

«Eliminámos quanto exigisse crítica especial; limitámo-nos às noções exactas (no âmbito elementar do ensino, pois a própria exactidão é condicionada)».

Não há qualquer referência ao papel formativo da disciplina, a qualquer papel director ou específico. A abrir a «Nota Preliminar» os autores apresentam o objectivo do livro do seguinte modo:

«O objectivo de este livro é simples: coordenar noções indispensáveis em uma elementar propedêutica filosófica, e mostrar a interdependência de problemas científicos e filosóficos».

A obra é considerada apenas como «instrumento de trabalho» cabendo ao professor a tarefa didáctica fundamental de exemplificar:

«O plano consistiu em fazer de ele instrumento de trabalho, que ao professor cumpre explicar, pormenorizar, exemplificar: *principalmente exemplificar*»⁸⁵⁷.

O livro, precisamente porque se atém a noções exactas, necessita da exemplificação para a sua completa inteligibilidade; tal como a enunciação de uma lei da natureza ou de um conceito da Física necessitam da exemplificação e da aplicação para poderem ser compreendidas. A actividade de compreensão será, assim, objectivada pela explicação e interpretação a partir de um exemplo. Como se lê no programa de 1926, «procurar como objectivo máximo que o aluno possa, dando um exemplo, explicá-lo e interpretá-lo pelo que aprendeu». Aquilo que numa primeira leitura do programa poderia aparecer sob uma capa de elementaridade ganha, a partir da leitura do compêndio de Vieira de Almeida e de Augusto Reis, um significado diferente.

O manual não comporta exercícios, mas são dadas algumas orientações para a leccionação: aconselha-se acompanhar o estudo da psicologia com «tests» e «singelas experiências psicométricas» e «aplicar, principalmente em *exemplos conhecidos de outros estudos*, as noções de lógica».

O livro apresenta um capítulo introdutório, «Noção de Filosofia» e mais três capítulos estruturados segundo problemas: Psicológico, Cosmológico, Lógico e Ético-Religioso. O ponto de partida são problemas e não temas.

Em «Nota final», os autores referem não ter incluído a história da filosofia mas supõem-na como matéria do programa. Verificamos que o único programa do século XX que contempla a «História da Filosofia», não só como tema independente mas a fechar o programa, é precisamente o de 1926. Isto constitui elemento de prova quanto ao problema de saber a que programa este livro se refere. Embora não possamos considerar este elemento de prova como suficiente,

⁸⁵⁷ *Ibidem*, sublinhado nosso.

cremos que ele, em conjunto com outros dados interpretativos, permite sustentar que este livro escolar foi elaborado de acordo com o programa de 1926. A ser assim, constitui o único manual para este programa e o primeiro manual do período da Ditadura Nacional. No entanto, constitui-se como um caso isolado, sem estabelecer traço de continuidade, quer com os manuais que o antecedem, quer com os que lhe sucedem. Esta característica reveste-se, para nós, da maior importância, pelas possibilidades que sugere.

1.1. O ensino da Filosofia: o significado de «elementar» e de «propedêutica»

O dado mais importante que consideramos na «Nota final», inserta em *Elementos de Filosofia*, diz respeito ao modo de conceber o estudo da Filosofia e de organizar os seus materiais com vista a uma aprendizagem elementar ou propedêutica. Os autores consideram a impossibilidade de condensar a história da Filosofia «em resumo simultaneamente fiel e elementar». É, novamente, em nome da exactidão que se considera a utilidade da «leitura de alguns poucos trechos de diferentes filósofos e épocas, típicos e simples», em vez de um «trabalho puramente mnésico de catalogação de nomes e noções vagas, que não chegam a ser sintéticas, nem sequer exactas».

O recurso aos textos de filósofos é importante no estudo da Filosofia a propósito da elucidação de «questões especiais». Os autores fazem notar que a «leitura e comentário puramente explicativo de trechos», ainda que historicamente referenciados, não têm valor didáctico fora do enquadramento de determinadas questões e do seu «interesse actual». Esta visão do ensino da Filosofia é *inovadora*, remetendo para uma perspectiva problemática e conceptual distinta da perspectiva expositiva e doutrinária dominante. Para estes autores, simples não se confunde com simplismo; elementar não é incompatível com exactidão e rigor, nem se confunde com vagueza e generalidade. Os textos dos filósofos são o lugar a partir do qual é possível apreender um problema, um argumento, uma teoria e

não são substituíveis por outros discursos, outras formas de dizer que destroem a riqueza conceptual e argumentativa que só o texto de autor possui. A objecção da dificuldade dos assuntos é falsa:

«Há coisas simples em pensadores notáveis, como há música admirável para crianças em autores clássicos. Fazê-las de propósito é que é um erro»⁸⁵⁸.

1. 2. Os problemas filosóficos

Em *Elementos de Filosofia*, de Vieira de Almeida e Reis Machado, a abordagem aos temas habituais nos programas da disciplina, Psicologia, Lógica, Moral e Metafísica, distingue-se da perspectiva adoptada pelos outros compêndios, tanto os que lhe são próximos, como os posteriores, aprovados oficialmente.

O primeiro capítulo intitula-se «Noções de Filosofia». Desenvolve-se no sentido de apresentar os grandes problemas filosóficos e um esquema classificativo. Os problemas filosóficos começam por ser considerados a partir da actividade científica: o problema do conhecimento, da existência, dos valores, da consciência⁸⁵⁹. Os temas das divisões tradicionais da Filosofia, Psicologia, Lógica, Metafísica e Moral são colocados em articulação com problemas através da apresentação e explicação do esquema de Wundt (adaptado, como informa o autor)⁸⁶⁰. Embora «Noções de Filosofia» seja precisamente o modo como o programa de 1929 se inicia, a orientação do capítulo parece estar de acordo com o referido no programa de 1926: «Conceitos e divisões tradicionais da filosofia. Comparar com um esquema actual». Neste caso, o esquema apresentado é o de Wundt, com adaptações. A Psicologia é considerada como ciência independente e

⁸⁵⁸ *Ibidem*, Nota Final.

⁸⁵⁹ Vieira de Almeida e Augusto Reis Machado, *Elementos de Filosofia*, Livrarias Aillaud e Bertrand, Lisboa, s/d, p. 8-9.

⁸⁶⁰ «A divisão tradicional da filosofia compreende quatro partes — psicologia, lógica, metafísica e moral — que correspondem aos quatro problemas apontados, com pequenas diferenças que não podem aqui discutir-se». *Ibidem*, p. 10.

a definição de Metafísica «que já tem sido definida [como] o estudo das primeiras causas e dos primeiros princípios» é considerada uma definição «obscura»⁸⁶¹. Esta primeira abordagem à Metafísica contrasta com a definição aristotélico-escolástica que será determinante nos compêndios da disciplina ao longo do Estado Novo e situa-se num quadro de pensamento que podemos considerar neopositivista.

O segundo capítulo é sobre «O Problema Psicológico» e inicia-se com o subcapítulo 1) «Factos e fenómenos». A definição e a distinção conceptual entre «facto» e «fenómeno» a partir de um exemplo da Física (queda dos graves) são o ponto de partida para se chegar à hipótese de que há «fenómenos que se passam na nossa consciência» e de que é possível supor que formam «o conjunto da nossa vida psíquica»⁸⁶². Os fenómenos psíquicos são agrupados em «duas grandes classes: os da vida afectiva e os da vida intelectual», considerados como «aspectos diferentes do mesmo complexo», passando-se, de seguida à explicação, enumeração e exemplificação.

O subcapítulo 2) denomina-se «Consciente e inconsciente». A consciência aparece numa perspectiva evolutiva e adaptativa⁸⁶³ e o objecto da Psicologia alargado:

«[...] há uma transição gradual desde a mais simples irritabilidade da célula viva até às mais elevadas formas da consciência pessoal; ora, por todos estes factos, a psicologia não pode limitar-se ao estudo dos fenómenos conscientes e à exclusiva consideração da alma humana»⁸⁶⁴.

O subcapítulo 3) denomina-se «Psicologia objectiva». É apresentado um quadro classificativo em que se distingue Psicologia subjectiva e Psicologia objectiva; no âmbito desta, a Individual e a Comparada; dentro desta, a Normal e a Patológica. Quanto à Psicologia Subjectiva, considera-se que «não pode passar-se

⁸⁶¹ *Ibidem*, p. 11.

⁸⁶² *Ibidem*, p. 16.

⁸⁶³ «Considerando a escala dos seres vivos, iniciada desde os mais simples, nota-se um progresso da consciência, tanto maior quanto mais complexas são as condições de vida do ser». *Ibidem*, p. 24.

⁸⁶⁴ *Ibidem*, p. 25.

além de uma descrição a que se junta uma metafísica do espírito humano» e o maior desenvolvimento pertence à Psicologia Objectiva que «utiliza a observação e a experiência de laboratório»⁸⁶⁵. É no âmbito desta explicação que os autores integram a psicofísica e a psicofisiologia. A explicação dada neste campo acentua os elementos fornecidos pela observação comum o que também nos parece obedecer às indicações do programa de 1926 que apela a «observações vulgares da relação psicofisiológica».

O subcapítulo 4) é muito breve e intitula-se «Leis». Os autores começam por definir «lei», considerar a «imperfeição das leis psicológicas, «por enquanto», e fazer referência a algumas leis já estabelecidas relativamente à sensação e à memória⁸⁶⁶. Este subcapítulo parece fazer a transição para o último subcapítulo, intitulado «Concepção moderna do objecto da psicologia», em que os autores:

- 1) Distinguem claramente a «Psicologia antiga» e a «Psicologia moderna»;
- 2) Estabelecem uma nítida demarcação entre o problema psicológico e os problemas metafísico e religioso;
- 3) Distinguem a «ciência» da «crença» como campos epistemológicos que não se confundem ou antagonizam;
- 4) Apresentam uma perspectiva materialista do objecto da Psicologia.

A distinção entre a Psicologia antiga e a Psicologia moderna exige uma abordagem segundo uma perspectiva de génese lógica, como se elucida em nota de rodapé⁸⁶⁷. Este cuidado em considerar que se trata de uma abordagem segundo a génese «lógica» e não «real» evidencia a consciência que os autores revelam quanto à complexidade deste assunto. Por isso, não seria possível num compêndio deste nível «seguir a curva sinuosa da evolução real»⁸⁶⁸.

⁸⁶⁵ *Ibidem*, p. 31.

⁸⁶⁶ *Ibidem*, p. 35-36.

⁸⁶⁷ «Não pode esquecer-se que a génese aqui traçada é lógica e esquemática, não podendo seguir a curva sinuosa da evolução real, que daria pela complexidade e pelo desenvolvimento, estudo inadaptável a um livro elementar». *Ibidem*, p. 38.

⁸⁶⁸ A distinção entre evolução histórica e evolução lógica aparece feita com frequência por Vieira de Almeida sempre que se trata de uma apresentação de nível geral ou elementar justificando o autor a sua opção pela evolução lógica. Assim, em *Lógica elementar*, «Nota prévia» à 2ª edição de 1961: «Embora não seja possível em qualquer ciência, por mais abstracta, e *a fortiori* no conjunto do saber, mesmo no amplo limite em que Comte julgou possível fazê-lo, estabelecer congruência da evolução histórica e da evolução

A Psicologia começou por ter o seu campo de estudo limitado à «consciência» e por ser entendida como «o estudo da alma humana, nas suas manifestações». No entanto, segundo os autores, evidenciando uma perspectiva empirista, a «alma» não é senão a «substantivação» de uma «identidade fundamental do modo de ser humano». Este processo de «substantivação» que os autores consideram «mais vulgar do que pode parecer», e que não é exclusivo da Psicologia, é responsável pela confusão entre o problema psicológico e o religioso:

«[...] à identidade fundamental que é necessário supor no ser humano, caracterizada pela sua actividade mais abstracta, a razão, se chamou alma; e partiu-se da alma como facto essencial e princípio explicativo, no que houve influência do ponto de vista religioso»⁸⁶⁹.

A «alma» é um conceito sem valor de um ponto de vista científico, embora sem prejuízo do seu valor sob o ponto de vista da fé e da religião. A imortalidade, finalidade ou destino da alma não podem ser deduzidos a partir do estudo dos fenómenos psíquicos, como pretendia a Psicologia antiga, a «chamada psicologia racional»⁸⁷⁰:

«[...] e como o problema que sempre interessou os homens foi o da conservação da personalidade, a psicologia não só estudava a alma para compreendê-la como agente de todos os fenómenos psíquicos, mas para deduzir a sua imortalidade, a sua finalidade, o seu destino»⁸⁷¹.

lógica, é no entanto sempre realizável uma exposição baseada nesta última». A perspectiva seguida neste compêndio de «Propedêutica Filosófica» parece poder formular-se, *mutatis mutandis*, também nestes termos: «Não se trata, portanto, de entender historicamente o problema, mas, para uma exposição geral e elementar, aliás indispensável, de utilizar pontos de referência da evolução real, que simultaneamente são do desenvolvimento lógico».

⁸⁶⁹ *Ibidem*, p. 38.

⁸⁷⁰ *Ibidem*, p. 38-39.

⁸⁷¹ *Ibidem*, p. 38.

A distinção entre a Psicologia antiga e a Psicologia objectiva permite estabelecer, ao mesmo tempo, a *demarcação entre ciência e crença religiosa* como campos autónomos e independentes. Ser crente ou descrente é uma situação que diz respeito a convicções do homem, mas que não tem interferência no trabalho do cientista:

«[...] se a psicologia pode ser estudada cientificamente e portanto, de forma objectiva, só poderá ser tal no campo em que todos os investigadores, sejam quais forem as suas convicções religiosas, possam colaborar»⁸⁷².

Como consequência:

«[...] a psicologia objectiva que difere da antiga — chamada psicologia racional — pode e deve ser estudada independentemente de qualquer pensamento religioso, como a fisiologia ou qualquer outro ramo do saber [...] no que não tem de colidir com a crença»⁸⁷³.

As «faculdades da alma», termo que começou por se referir à sensibilidade, inteligência e vontade enquanto «formas pelas quais a alma revelava o seu poder e acção» passaram, numa psicologia baseada na observação, a ser entendidas, primeiro como «categorias de fenómenos» e, mais tarde, como aspectos do psiquismo, da «mesma actividade psíquica geral»⁸⁷⁴.

A Psicologia acaba sendo definida pelos autores como «estudo da vida neuropsíquica»⁸⁷⁵ que, partindo dos reflexos simples, abrange os denominados «reflexos simbólicos (todas as formas de linguagem falada ou escrita, actividade sensorial)» e os «reflexos pessoais» (a personalidade). Nesta perspectiva, a consciência não é senão «o símbolo subjectivo de variações orgânicas mínimas»⁸⁷⁶.

⁸⁷² *Ibidem*, p. 37.

⁸⁷³ *Ibidem*, p. 39.

⁸⁷⁴ *Ibidem*, p. 39.

⁸⁷⁵ *Ibidem*, p. 40.

⁸⁷⁶ *Ibidem*, p. 41.

O capítulo sobre «O problema psicológico» termina com uma breve referência às aplicações da psicologia (pedagogia, orientação profissional e doença mental).

A orientação dos programas e dos compêndios na apresentação da Psicologia, durante todo o período do Estado Novo, seguirão uma orientação espiritualista, manterão uma classificação dos fenómenos psíquicos de raiz escolástica sem a clarificação do seu objecto de estudo e do seu campo epistemológico que continuará a manter relações ambíguas com a Lógica, a Gnosiologia, a Ética ou a Metafísica. Por exemplo, o programa de 1936 inclui, no âmbito da rubrica «Vida cognitiva» do tema da Psicologia:

«Abstracção e generalização. Os primeiros princípios. O juízo. Raciocínio: características; formas de raciocínio. A verdade. Estados de espírito em relação à verdade. O critério da verdade e da certeza. Breves noções sobre os vários processos ou métodos de se chegar à verdade no estudo das várias ciências. Valor objectivo do conhecimento racional»⁸⁷⁷.

No âmbito da «Vida afectiva», o mesmo programa inclui «A liberdade humana: sua demonstração».

O programa de 1948, ao incluir a Teoria do Conhecimento, faz sair da Psicologia as rubricas relativas à «verdade» e ao «valor do conhecimento», mantendo-se na rubrica da «Vida intelectual»:

«A abstracção e a generalização. Intuição e raciocínio (o espírito de finura e o espírito geométrico). A razão como unificação do espírito»⁸⁷⁸.

O problema da liberdade não aparece abordado neste programa reaparecendo no programa seguinte de 1954, novamente no âmbito da Psicologia, da «Vida activa»: «A liberdade e o determinismo». Também neste programa de 1954, na Psicologia, no âmbito da «Vida intelectual» se inclui:

⁸⁷⁷ Decreto n.º 27 085 de 14 de Outubro de 1936.

⁸⁷⁸ Decreto n.º 37 112 de 22 de Outubro de 1948.

«A abstracção e a generalização. A ideia e o juízo: sua génese. A razão e os seus princípios lógicos. O raciocínio: suas espécies»⁸⁷⁹.

Nos programas de 1948 e de 1954 a Psicologia Racional integra-se na Metafísica.

Os compêndios da disciplina durante todo o Estado Novo respeitam a orientação geral dos programas e acentuam a ligação da Psicologia à Metafísica, através da manutenção da divisão da Psicologia em Psicologia Empírica e Psicologia Racional e da consideração de que a análise científica do psiquismo se completa pelo estudo metafísico da alma. Procuram, no entanto, atenuar a classificação do psiquismo segundo as três vidas. O «Compêndio de Filosofia» de Bonifácio Ribeiro e José da Silva, na sua 15ª edição de 1967, abria o capítulo «Psicologia» apresentando-a como «ciência da alma» e dizendo de imediato: «Esta expressão é equívoca e até parece contraditória». No entanto:

«Esta contradição é simplesmente aparente, visto que na alma podemos considerar os fenómenos pelos quais se manifesta, denominados psíquicos e a sua própria natureza ou essência. Daí o emprego da palavra psicologia em duas acepções diferentes: psicologia experimental e psicologia racional ou psicologia metafísica»⁸⁸⁰.

A Psicologia Racional ou Metafísica continua a ser considerada como pertencendo à Psicologia enquanto estudo da «natureza da alma, para daí deduzir a sua origem e o seu destino»⁸⁸¹ e entre Psicologia Experimental e Psicologia Racional «não há uma oposição, mas apenas diferença de pontos de vista acerca da mesma realidade»⁸⁸².

Não se diria terem passado mais de 40 anos após a publicação do compêndio de Vieira de Almeida e de Reis Machado, segundo o qual a Psicologia Racional era apenas a «Psicologia antiga», a «alma» um conceito inaplicável na

⁸⁷⁹ Decreto n.º 39 807 de 7 de Setembro de 1954.

⁸⁸⁰ Bonifácio Ribeiro e José da Silva, *Compêndio de Filosofia*, Livraria Popular de Francisco Franco, Lisboa 1967, p. 27.

⁸⁸¹ *Ibidem*, p. 27.

⁸⁸² *Ibidem*, p. 29.

Psicologia e sem lugar na Filosofia e o problema religioso absolutamente distinto do problema psicológico! Não estamos com isto a considerar defensável a perspectiva do objecto da Psicologia que aí nos é apresentado (na linha da perspectiva da reflexologia de Bechterev⁸⁸³); o que nele é claro é a demarcação do campo filosófico e do campo científico, em relação ao campo religioso, sem a qual não é possível colocar bem um problema filosófico.

Quanto à Lógica, no compêndio de Vieira de Almeida e Reis Machado, aparece desde logo definida como estudo da «validade das operações mentais na sua universalidade» sendo estabelecida a sua distinção relativamente à Psicologia:

«A técnica da demonstração é um estudo lógico. É esta preocupação fundamental de validade e de universalidade que a distingue da psicologia da inteligência»⁸⁸⁴.

De algum modo, o capítulo termina como começa, desfazendo a ideia, que será comum aos compêndios oficiais do Estado Novo, da Lógica como ciência normativa. Reafirma-se a lógica como «estudo das condições de verdade» e refere-se a sua evolução, no sentido de ultrapassar a intenção de normatividade:

«O estudo lógico, a princípio exclusivamente formalista e por formalista, normativo, isto é, com intenção de dirigir a actividade mental, é hoje o estudo dos meios pelos quais a actividade espontânea da inteligência atinge ou procura atingir a verdade»⁸⁸⁵.

O tratamento do «problema lógico» inclui a lógica aristotélica e a teoria do silogismo apenas a título de «primeira grande tentativa de coordenação e solução do problema lógico», no que parece obedecer à indicação do Programa de 1926 quando refere:

⁸⁸³ Cf. Vieira de Almeida, *Obra Filosófica*, vol. III, p. 446.

⁸⁸⁴ Vieira de Almeida e Reis Machado, *Elementos de Filosofia*, p. 47.

⁸⁸⁵ *Ibidem*, p. 72.

«Noções elementares de lógica formal aristotélica como primeiro esboço notável para uma sistematização abstracta, mas unicamente com interesse histórico»⁸⁸⁶.

O silogismo aparece no subcapítulo 6 « Silogismo — indução baconiana». São apresentadas a classificação das proposições, três figuras e 14 modos do silogismo válido (sem qualquer referência à mnemónica medieval ou à 4ª figura de Galeno), esclarecendo-se:

«O silogismo não é, como pensaram os antigos, o raciocínio dedutivo, é apenas uma articulação do raciocínio; por isso, reduzidos ao silogismo, nunca daríamos um passo no alargamento do campo científico, mesmo nas ciências dedutivas»⁸⁸⁷.

Partindo da hipótese provável de que o compêndio *Elementos de Filosofia* de Vieira de Almeida e Reis Machado é organizado tomando como referência o programa de 1926, notamos que não só o compêndio como também o programa contrastam com a orientação posterior sobre este assunto. A orientação aristotélico-escolástica dos programas do Estado Novo irá ser abusivamente interpretada pelos compêndios oficiais ou aprovados, de tal modo que nas alterações ao programa, em 1972, se considera que «o aluno não deve ser obrigado a acompanhar tudo o que se afigura como exagero da sua construção» e que «é absolutamente criticável exigir o conhecimento da dedução dos modos de cada figura [do silogismo]»⁸⁸⁸.

A abordagem que é feita à Lógica neste manual de Vieira de Almeida e Reis Machado, e que acabamos de dar conta, contrasta com aquela que se veio a sedimentar ao longo do período do Estado Novo, sobretudo através da orientação dos compêndios que, principalmente a partir de 1936, enfatizam o tratamento do silogismo, numa perspectiva escolástica.

⁸⁸⁶ Decreto n.º 12 594 de 2 de Novembro de 1926.

⁸⁸⁷ *Ibidem*, p. 70.

⁸⁸⁸ *Alterações no Programa de 1954* (1972), *apud* Trindade Santos, ob. cit. p. 267-275.

Exemplifiquemos com um compêndio de Eugénio Aresta, para o programa de 1936 e com um compêndio de Bonifácio Ribeiro e José da Silva, para o de 1954:

Considerando as rubricas do programa de 1936, «Lógica do conceito, do juízo e do raciocínio. Suas operações, classificações e formas mais importantes», encontramos no Manual de Aresta, em 1940: A apresentação da Lógica como ciência normativa⁸⁸⁹, a redução da dedução à forma silogística, a apresentação dos elementos, regras, figuras (inclui a 4ª Figura de Galeno) e modos dos silogismos. Continua com silogismos irregulares, compostos, hipotéticos, o valor do silogismo e ainda paralogismos e sofismas⁸⁹⁰.

Considerando as seguintes rubricas do Programa de 1954: «Fundamento e estrutura do silogismo; exemplificação. A presença implícita do silogismo no raciocínio humano», encontramos no *Compêndio de Filosofia* de Bonifácio Ribeiro e José da Silva, de 1967, de acordo com este programa: A apresentação dos princípios, figuras (inclui a 4ª figura de Galeno) regras, modos do silogismo, redução do silogismo, espécies de silogismos, silogismos irregulares (entimema, epiquerema, polissilogismo, sorites), silogismos hipotéticos (condicional, disjuntivo, dilema)⁸⁹¹. O silogismo já não é identificado com a dedução, embora seja considerado não só «fonte de conhecimento certo» mas também «fonte de conhecimento novo»⁸⁹². O Programa não exige e os autores não fazem referências à Logística ou Lógica Simbólica⁸⁹³.

⁸⁸⁹ Eugénio Aresta, *Noções de Filosofia*, Marânus, Porto, 1940 (4ª edição), p. 317.

⁸⁹⁰ *Ibidem*, p. 348 a 367.

⁸⁹¹ J. Bonifácio Ribeiro e José da Silva, *Compêndio de Filosofia*, Livraria Francisco Franco, Porto, 1967, 15ª edição. Cf. p. 299-321.

⁸⁹² *Ibidem*, p. 321.

⁸⁹³ De notar que o compêndio *Filosofia* de Augusto Saraiva de 1965 (2ª edição), que teve também expressão no ensino da disciplina, tem o cuidado de inserir um capítulo denominado «Ideia sumária do simbolismo lógico». Aparece com um grafismo diferenciado, de modo a ser facilmente interpretado como leitura complementar e tem uma nota de rodapé esclarecedora: «As páginas que vão seguir-se, de lógica simbólica, são inteiramente facultativas para o aluno, visto que o programa expressamente as não exige. Pareceu-nos, no entanto, de incluí-las aqui, dado o interesse inequívoco do assunto» (Cf. Augusto Saraiva, *Filosofia, segundo os programas de Filosofia do ensino liceal, 7º ano*, Porto, Adolfo Machado, 1965, p. 85-96). Augusto Saraiva começou a editar livros para o ensino da disciplina a partir da década de sessenta (grande parte das edições, inclusivamente a primeira, não se encontram datadas) e continuou mesmo após a alteração dos programas da disciplina em 1974.

Em *Elementos de Filosofia* encontramos, portanto, a abertura da possibilidade de um caminho que as contingências históricas fecharam. Isto permite-nos avaliar como um retrocesso, a opção pelo percurso realizado com os programas e com os compêndios oficiais da disciplina entre 1936 e 1974, após um período de dificuldades e hesitações, entre 1905 e 1936.

2. Filosofia de Antonino de Sousa

«*Filosofia*, Manual Escolar para o 3º ciclo de acordo com o programa oficial» de Antonino de Sousa, de 1940, é publicado no mesmo ano da quarta edição do livro de Eugénio Aresta, *Noções de Filosofia*, e do livro *Compêndio de Filosofia*, primeira edição, de Bonifácio Ribeiro e José da Silva, que anteriormente analisámos. O programa a que se referem é o programa aprovado em 1936.

Filosofia, de Antonino de Sousa é um manual com 237 páginas (incluindo Introdução e Índice). Respeita a ordem dos temas e, no geral, as rubricas do programa (diferentemente do que acontecia com o manual aprovado de Eugénio Aresta), terminando com a Lógica e a Metodologia geral. A Psicologia ocupa cerca de 200 das 234 páginas de texto o que, parecendo excessivo, não está desenquadrado das orientações do programa.

Em «Introdução», o autor começa por apontar as dificuldades do estudo da Filosofia, em que a «aridez dos problemas tratados, o seu grau de abstracção, a dificuldade em encontrar uma relação com os problemas palpáveis da vida» estarão na base da “estranheza” e do “desânimo” que acompanham “os primeiros contactos dos alunos com tais matérias”, como referem as Observações ao programa que o autor cita. Para isto também concorre o *modo* como a disciplina é leccionada. Antonino de Sousa cita agora Cuvillier que, no seu *Manuel de Philosophie*, considera que “esta disciplina se transforma, quase sempre, numa série interminável de doutrinas, cada uma delas apoiada em argumentos de peso, a

que se opõem, por seu lado, objecções igualmente fortes”. Para Antonino de Sousa, aceitando que esta crítica se adapta ao ensino em Portugal, o resultado é a desorientação do aluno e a transformação dos «estudos de filosofia em trabalhos de pura memória», com prejuízo da reflexão.

A necessidade do seu compêndio para esta disciplina faz-se sentir segundo o autor dado que, quanto aos outros:

«A maioria limita-se a indicar de um modo vago os argumentos mais em voga sobre cada assunto, sem *os integrar no corpo de doutrinas a que pertencem* sem *os objectivar em exemplos*, numa palavra *sem os explicar*»⁸⁹⁴.

O ensino da Filosofia, mais especificamente, dos «problemas filosóficos» é comparado a «uma purga», tanto para quem o ministra, o professor sujeito às «necessidades de exame», como «para quem o recebe». O autor admite que é possível tratar os assuntos de uma outra forma, de «forma a dar ao aluno um instrumento de cultura, que o possa acompanhar na vida»⁸⁹⁵. A partir de uma extensa citação de Cuvillier e de referências a Francisco Bacon e a António Sérgio, acentua a atitude que deve ser tomada pelo aluno face ao estudo da Filosofia concebida como estudo de problemas e não podendo dispensar dados informativos seguros. Realizou deste modo uma inversão, transitando da questão dos conteúdos e da sua apresentação e organização didáctica para a questão da atitude mental do aluno. A Filosofia no ensino liceal é vista como uma iniciação que exige investigação e trabalho pessoal. O termo iniciação é utilizado no sentido que lhe é atribuído por António Sérgio correspondendo à atitude de aprendiz, «aprendiz de filósofo»⁸⁹⁶.

No último parágrafo, o autor considera esta obra «um auxiliar, para que o estudante possa ter uma visão geral do problema, de harmonia com os preceitos do

⁸⁹⁴ Antonino de Sousa, *Filosofia, Manual escolar para o 3º ciclo, de acordo com o programa oficial*, Lisboa, Livraria Avelar Machado, 1930, p. 6.

⁸⁹⁵ *Ibidem*, p. 6.

⁸⁹⁶ Cf. Prefácio de António Sérgio a *Os Problemas da Filosofia*, de Bertrand Russell, Lisboa, Ed. Arménio Amado, 1959, p. 7.

programa» após ter relevado: «Note-se finalmente que este livro *não contém doutrinas pessoais, nem sequer interpretações valorativas*»⁸⁹⁷. O autor parece querer situar-se numa atitude de objectividade e neutralidade. Sem discutirmos a possibilidade ou o valor desta posição, devemos interrogarmo-nos sobre a razão da necessidade destas duas asserções — a de que o livro não contém doutrinas pessoais e a de que não contém interpretações valorativas —, serem enunciadas. Com esta nota de duas linhas que o próprio autor faz ressaltar, consideramos que ele procura demarcar-se das intenções declaradas por outros autores de fazer do ensino da Filosofia uma das vias de formação moral dos alunos, com o risco que esta atitude comporta de mistura de planos e de submissão do critério de análise e reflexão ao de simples doutrinação moral e apologética. Tal como acontecia com o manual *Filosofia Elementar*, de Vieira de Almeida e Reis Machado, *não há também na introdução de Antonino de Sousa qualquer referência ao papel formativo moral* do ensino da Filosofia, contra o que acontecia na generalidade dos compêndios em uso: Almeida Correia, Abel de Castro, Eugénio Aresta... Como, de forma exemplar, lemos em Almeida Correia:

«O livro tem uma intenção formativa. É um livro de doutrina e não eclético. Não se limita a fornecer puros conhecimentos sobre os diversos problemas; acompanha-os de reflexões ou observações morais adequadas»⁸⁹⁸.

O facto de o autor não referir o aspecto formativo da disciplina de Filosofia, não significa que considerasse que a Filosofia não tinha papel formativo. Significa apenas que não o tinha segundo o modo que o programa e os manuais didácticos usuais o concebiam. As suas referências a Cuvillier e a António Sérgio permitem admitir que os tinha como referência filosófica e pedagógico-didáctica.⁸⁹⁹

⁸⁹⁷ Antonino de Sousa, ob. cit., sublinhado nosso.

⁸⁹⁸ José de Almeida Correia, *Compêndio de Filosofia*, Lisboa, Tipografia da União Gráfica, 1939, Prefácio, p. 6.

⁸⁹⁹ O *Manuel de Philosophie* de Cuvillier era um compêndio do ensino público em França editado aí pela primeira vez em 1927, de acordo com o Programa de 1923 e as Instruções de 1925. Cf. Poucet, ob. cit. p.

3. O *Pequeno Manual de Filosofia* de Vasco de Magalhães-Vilhena

O *Pequeno Manual de Filosofia* de Vasco de Magalhães-Vilhena tem a sua primeira edição em 1942 e pretendia ser utilizado como manual escolar de ensino⁹⁰⁰. Logo no ano de 1943, foi livro adoptado no Liceu da Guarda e no de Angra do Heroísmo⁹⁰¹.

Em 1956, surge uma segunda edição, revista e aumentada, levando em conta o novo programa de 1954.

Em 1957, é alvo de uma crítica feroz nas páginas da revista *Brotéria*, num artigo de António de Magalhães «A orientação do ‘Pequeno Manual de Filosofia’ de Magalhães Vilhena»⁹⁰². António de Magalhães acusa o autor de «aproveitar o programa oficial para o expor e desenvolver *tendenciosamente* em perspectiva marxista» e que, «não contente» com isso, «hipertrofia escandalosamente a parte dedicada à metodologia científica, o que lhe serve de pretexto para se deter na *insidiosa* exposição do sistema de Marx»⁹⁰³.

Aproximadamente um ano após esta crítica, a 3ª edição, de 1958, foi impedida de ser publicada pela Censura. Segundo palavras do autor «quando [...] a primeira folha entrava já nos prelos»⁹⁰⁴. O país sofria um recrudescimento da

249. Será traduzido e adaptado para a língua portuguesa por Vieira de Almeida e editado no Porto, pela Editora Educação Nacional de Adolfo Machado, 1948.

⁹⁰⁰ Encontrámos no Arquivo Histórico do Ministério da Educação um documento, da parte da Editora (Sá da Costa), solicitando a aprovação da obra, datado de 23 de Abril de 1942, e uma carta do então Director-Geral (Riley da Mota), ao Presidente da Junta Nacional da Educação, com data de 29 de Abril: «Para os devidos efeitos, tenho a honra de enviar a V. Ex.^a o processo junto, acompanhado de 3 exemplares do livro «*Pequeno Manual de Filosofia* de Magalhães Vilhena, visto que é assunto respeitante à 1.^a Sub-secção, da 1.^a secção». Isto significa que o processo seguiu os trâmites normais, pelo que deverá ter sido emitido um parecer seguido de uma aprovação ou não aprovação ministerial. Não encontramos, no entanto, mais nenhum documento sobre este processo (Cf. A. H. M. E. 15/2438)

⁹⁰¹ No Arquivo Histórico do Ministério da Educação consta a resposta à Circular n.º 939 que solicita aos Liceus a relação dos livros adoptados no ano lectivo de 1942/43 de onde retirámos esta informação (Cf. A. H. M. E. 15/2037).

⁹⁰² António Magalhães, «A orientação do “Pequeno Manual de Filosofia” de Magalhães Vilhena», in Revista *Brotéria*, volume LXV, 1957, p. 183-193.

⁹⁰³ *Ibidem*, p. 184, sublinhado nosso.

⁹⁰⁴ Nota à 4ª edição, em 1974, p. 13. Em *Filosofia. História. Conhecimento. Homenagem a Vasco de Magalhães-Vilhena*, em entrevista, o autor responde a uma pergunta que se referia ao facto de «O Pequeno Manual de Filosofia» ter sido proibido pela Censura: «Não propriamente proibida. Perseguida é o termo justo. Ele está na origem de uma série de artigos violentos contra mim em muitos jornais e revistas». Eduardo Chitas e Hernâni Resende (Coord.), *Filosofia. História. Conhecimento. Homenagem a Vasco de Magalhães-Vilhena*, Lisboa, Editorial Caminho, 1990.

acção repressiva e policial após as eleições a que tinha sido opositor Humberto Delgado. O regime passava pelo segundo grande momento de crise política. No entanto, seis anos após, em 1964, M. S. Lourenço, em artigo publicado na revista *O Tempo e o Modo*, «Sobre o ensino da Lógica no Liceu», referir-se-á a esta obra como sendo a única, no conjunto dos compêndios escolares, que procura escapar à repetição dos «lugares comuns, há muito abandonados, sobre a matéria em questão». Magalhães-Vilhena teria conseguido uma «posição imparcial» e no *Pequeno Manual de Filosofia*, «o aluno é sempre levado a concluir que as noções de Lógica que é obrigado a assimilar não são pacificamente aceites». Apesar das dificuldades, é de admitir que a obra circulasse e que tivesse continuado a ter alguma relevância no ensino na disciplina, se não como livro oficial, como leitura e apoio complementar.

5ª SECÇÃO

A FILOSOFIA COMO SABER ESCOLAR

Todos os sistemas deveriam permitir pontos de fuga e excepções. Caso contrário, o que há de melhor no homem acabará por ser esmagado.

Bertrand Russell

Introdução

A Escola e os processos de transposição didáctica que se exigem aos saberes que nela têm lugar, às disciplinas escolares, em nada se confundem com uma substituição de critérios científico-pedagógicos por critérios político-ideológicos e estatais apresentados como educativos. A confusão que se opera entre estes diversos planos cria condições para que, nomeadamente, o discurso dos autores dos manuais de Filosofia resvale frequentemente para um registo moralizante e político-ideológico, de difícil justificação filosófica, quer nos conteúdos quer na forma, no objecto ou no método. É esta situação, gerada e mantida na Escola, que consideramos corresponder a uma fragilização do saber filosófico ensinado.

O discurso dos manualistas do Estado Novo apresenta como consensual, como um dado, o papel educativo da disciplina, associado à sua dimensão formativa moral ou a sua ligação à Moral e à Religião. Sob formas difusas e recorrentes ao longo do corpo do texto, de forma clara no seu preâmbulo ou prefácio, de forma inequívoca nos textos oficiais de apresentação às comissões de avaliação. Esta configuração escolar do saber filosófico deve ser lida como o resultado de um percurso histórico da disciplina e de um contexto particular de ensino.

Sendo certo que os programas e livros escolares da disciplina constroem uma determinada representação do saber filosófico tendente a impor-se como única, sob protecção de um quadro legal e normativo rígido de uniformização e homogeneidade do ensino, da acção educativa ou da conduta, isso não impediu o aparecimento de livros, dirigidos ao ensino da disciplina de Filosofia, respeitando os temas do programa mas sem compromissos com a visão oficial, tal como se expressa fundamentalmente nas «Observações» aos programas.

Ao longo de todo o período do Estado Novo, regista-se a publicação de obras para o ensino que se diferenciam da orientação oficial. No capítulo anterior, referimo-nos aos manuais de Vieira de Almeida e Reis Machado, ao de Antonino

de Sousa (1940) e ao de Magalhães-Vilhena (1942). O primeiro editado num período (finais da década de vinte) em que a perspectiva oficial de ensino da disciplina não está ainda constituída, o segundo e o terceiro numa fase em que se procuram intensificar os mecanismos de controlo dos livros escolares e em que se assiste, em 1936, à primeira Lei de Bases do Ensino e à Reforma do Ensino Liceal. Em 1948, no mesmo ano em que se publicam novos programas e em que se acentua uma linha oficial de educação e ensino cristã e nacionalista, é publicada a primeira edição e o primeiro volume da *Breve Antologia Filosófica*, de Joel Serrão e Jorge de Macedo, «preciosa Antologia», como a apelida Eduardo Lourenço⁹⁰⁵, de orientação filosófica e didáctica diferente da do programa em vigor e que fará tradição no ensino. A partir de 1948, a par da progressiva intensificação dos mecanismos de controlo sobre a actividade docente, da imposição do livro único em 1950, começam a ser publicados diversos volumes e edições de antologias de textos filosóficos, por Joel Serrão e Jorge de Macedo e por Joel Serrão e Rui Grácio, que prosseguiram até à década de setenta. Estas antologias supõem uma visão do ensino filosófico diferente do postulado nos programas oficiais e fazem o seu percurso escolar à margem dos compêndios de ensino aprovados.

O facto de termos tido conhecimento de duas perspectivas de ensino da disciplina de Filosofia através de uma proposta precisa de programa, em 1918, de Leonardo Coimbra, e uma proposta mais genérica, em 1934, de António Sérgio, sob orientações filosóficas e didácticas diversas das que acabaram por ser aprovadas; a edição de manuais que não se referem ao papel formativo moral da disciplina⁹⁰⁶, que não enfatizam a Moral ou a Metafísica no desenvolvimento dos seus conteúdos, a publicação de Antologias de textos a partir de 1948, tudo isso mostra como um certo consenso em torno da ideia de que a disciplina de Filosofia tem sobretudo uma função educativa interpretada como formação moral e

⁹⁰⁵ Cf. Eduardo Lourenço, *Labirinto da Saudade*, p. 178.

⁹⁰⁶ Estamos a referir-nos aos manuais de Vieira de Almeida e Reis Machado, ao de Antonino de Sousa ou ao de Magalhães-Vilhena.

ideológica foi também resultado de uma construção paralela à da ideia do predomínio do educativo sobre o instrutivo.

O enfraquecimento de um espaço público de comunicação ao longo do Estado Novo, a conotação do professor como sendo meramente um executor de programas e a sua funcionalização no espaço da escola, a ausência de possibilidade de escolha dos manuais de ensino são factores importantes para que o saber e o conhecimento no espaço escolar se tenha tendencialmente reduzido a formas didácticas rotineiras de transmissão e de reprodução. O desinvestimento na investigação, que marcou o período do Estado Novo, e a existência da Censura sobre todo tipo de publicações impedem também o desenvolvimento institucional da reflexão científico-pedagógica ou o estabelecimento de canais de comunicação entre a investigação no quadro do ensino universitário e a transmissão do saber a nível liceal, para além da que era contemplada na formação dos professores. Estes factores limitavam a edição de obras e a margem de acção individual, mas não eram absolutamente impeditivos.

A dinâmica da acção, que inclui formas polimorfos de resistência individual consegue, por vezes, ultrapassar normativos legais mostrando que nem sempre a lei e o poder coincidem.

Capítulo 1 - Saber escolar

1. Saber e compendiação

Existe um processo de reconfiguração dos saberes para efeitos de ensino que implica interferências de factores de diversa ordem, nomeadamente, de política educativa, de pedagogia e didáctica geral, de psicologia da aprendizagem. A interferência destes factores é normalmente condição para a existência de uma disciplina escolar mas é preciso garantir um equilíbrio no modo como se relacionam entre si e com o campo de saber no qual têm origem⁹⁰⁷. Assim, por exemplo, nenhum procedimento didáctico se pode constituir como uma forma vazia de aplicabilidade universal e todo o ensino é primeiramente ensino de. Isto significa, quanto a nós, a indispensabilidade de cada campo de saber, que tem a sua representação escolar, participar activamente no processo de reconfiguração que transforma uma ciência (na acepção original de um conjunto organizado e sistemático de conhecimentos) numa disciplina escolar. Não havendo formas institucionalizadas de assegurar esta participação, o saber escolarizado corre riscos acrescidos de se afastar da sua matriz teórica e investigativa, que serão tanto maiores quanto a natureza do próprio saber permita uma fácil aproximação a finalidades educativas mais gerais, como é o caso da Língua e da Literatura portuguesas, da História ou da Filosofia.

Se bem que as disciplinas escolares não possam ser consideradas simplesmente como tradução curricular directa das *epistemai*, nas disciplinas que podemos considerar tradicionais e que se mantêm com essa designação, como a

⁹⁰⁷ Sobre o problema da constituição e estatuto do saber escolar, remetemos para os estudos de Yves Chevallard, (*La transposition didactique*, La pensée sauvage, Grenoble, 1991) e de André Chervel, (*La culture scolaire - un approche historique*, Paris, Belin, 1998). Para o primeiro deve estabelecer-se uma diferença entre o saber, a ciência, e o saber ensinado, o saber escolar, que ocorre pelos processos de transposição didáctica. Nesta perspectiva, o saber escolar («savoir enseigné») mantém como referência fundamental o saber de origem do qual toma o nome («savoir savant»). A escola é concebida fundamentalmente como lugar de transmissão de saber. Para Chevreil, a história da constituição das disciplinas escolares mostra que há um saber escolar, socialmente construído, que não pode ser perspectivado como simples transposição curricular das *epistemai*. A instituição escolar, neste sentido, é também produtora de saber.

Matemática, a Física ou a Filosofia, por exemplo, há uma relação entre o campo curricular e pedagógico-didáctico e o campo da actividade de investigação que deve ser pensada. Como é que determinado campo de saber em contexto de ensino e de aprendizagem se relaciona com o saber que representa, quer dizer, com o seu campo produtivo e investigativo? Como é que, por exemplo, a História que se ensina se relaciona com a História que investiga e que produz conhecimentos? Ou, como é que a Física que se constitui como objecto de ensino se relaciona com a ciência física, a ciência que se pratica e que inova? Ou, como é que a Filosofia que se ensina se relaciona com o saber filosófico? A questão é dupla:

1) A de saber até que ponto o ensino deve, ou pode, aproximar-se, de um ponto de vista processual e metodológico, dos processos que estão na base da constituição epistémica de determinado campo de saber.

2) A de interrogar acerca do critério de selecção dos conteúdos escolares para um programa que supõe um determinado contexto de ensino (grau, classe etária, curso...)

Admitindo, com Hegel, «que o conteúdo objectivo do que se aprende na escola é algo já pronto há muito tempo»⁹⁰⁸ podemos perguntar até que ponto pertence à natureza do ensino escolar o ser compendiário, condensado e abreviado, sistematizado segundo uma ordem de ensino e de transmissão que, assim, se opõe à ordem da descoberta.

O ensino é transmissão de conteúdos ou aprendizagem de processos? Como é que, no ensino, se articula saber e método? O método é o «caminho para o saber», mas isto não deve ser entendido como um conjunto de processos de investigação que permitam encontrar um saber que lhe seja exterior. O saber que se obtém é sempre resultado do método que se utiliza. No processo de investigação, saber e método não são dois termos independentes; no ensino, o saber assume a figura de um conjunto de conteúdos e o método refere-se ao processo didáctico.

⁹⁰⁸ Hegel, *Discursos sobre educação*, tradução e apresentação de Ermelinda Fernandes, Lisboa, Colibri, p.64.

É possível conceber o ensino de uma ciência, como a Física por exemplo, sem o recurso a procedimentos experimentais ou aceitar um ensino da Filosofia que não seja filosófico? Segundo que critério se determina o «filosófico»? Estas são, no entanto, questões que só podem ser respondidas por cada campo disciplinar e, aparentemente, em nada se misturam com questões de política escolar ou de controlo político-ideológico sobre os conhecimentos ensináveis. No entanto, particularmente no período do Estado Novo, os processos de compendiação do saber para efeitos de ensino no âmbito de um sistema estatal, de âmbito nacional e com finalidades educativas definidas por uma determinada orientação geral de política escolar, fazem com que a compendiação do saber se torne predominantemente, para além de uma questão científica, pedagógica e didáctica uma questão política e administrativa. Os compêndios são sujeitos a um processo de concurso e serão objecto de pareceres avaliativos. Serão avaliados sob o ponto de vista da sua qualidade científica e didáctica mas sempre no âmbito de uma orientação geral da política, do ensino e de educação. Para além disso, as decisões ministeriais nem sempre parecem respeitar os pareceres da especialidade.

Manual ou *compêndio* são as designações para os livros escolares, os livros que compilam o saber com a finalidade de orientar e facilitar o estudo em determinada disciplina escolar. Remontando à origem etimológica dos termos, vemos que «manual» remete para o facto de ser facilmente transportado «à mão», e «compêndio» remete para o processo a que é submetido o saber para efeitos de ensino. Apesar de se poderem referir a uma mesma realidade, esta diferente origem dos termos pode canalizar-nos para problemas que, embora relacionados, devem ser considerados diferentes. No primeiro caso, temos o problema da relação entre o manual e o estudo, na perspectiva do aluno e das suas necessidades. No segundo caso, temos o problema da relação do compêndio com o saber a que se refere, na perspectiva das consequências para o saber da sua representação compendiada. Quer num caso, quer noutro, não é possível abstrairmo-nos das condições do sistema de ensino e de uma perspectiva didáctica.

Remontamos às aulas magistrais, em que o professor expunha/lia um determinado assunto, que era objecto de ditado ou apontamentos por parte dos alunos, que acabavam por ter tradução escrita. Os manuais surgem, assim, em relação directa com um determinado tipo de ensino num processo de mediação em segundo grau. O autor não tem aqui relevância pois de que autor se trata? Do que compila por escrito a palavra de outro? Ou do que, tendo proferido o discurso, no entanto, não o escreveu? O saber que se trata de registar é aquele que surgiu já trabalhado e mediado pela palavra do professor. Dissociado do acontecimento da aula, mas tendo como referência a palavra do Mestre, o manual apresentará principalmente conclusões. Numa situação que faz lembrar a da escrita em relação à oralidade, descrita no mito de Teuth no *Fedro* de Platão⁹⁰⁹, podemos também dizer que o manual, separado da situação na qual teve origem, comporta a mesma deficiência da escrita relativamente à oralidade: a impossibilidade de responder quando interrogado, a fixidez e rigidez das suas proposições, a necessidade de ajuda do «Pai» / do professor⁹¹⁰. «Mudos professores», é como lhes chama Coménio, que só com «a voz do professor» ganham vida⁹¹¹. Fora da sala de aula, da vivacidade da comunicação oral, o texto do manual é letra morta.

A autonomização do manual escolar enquanto livro, texto escrito anterior e exterior ao discurso oral expositivo/explicativo do professor inverte os termos da relação. Se começou por ser a tradução de um discurso oral prévio, doravante passa a ser o discurso escrito que tem por função orientar o ensino na sua dupla vertente: o ensino do professor e a aprendizagem do aluno.

O discurso do compêndio tem um estatuto híbrido, misturando o registo informativo e científico com o comunicativo ou didáctico, sob estratégias retóricas

⁹⁰⁹ Cf. Platão, *Fedro* 274 d - 275b; vd. tb. *Carta VII*, 341c-344e.

⁹¹⁰ Para Fernando Gil, referindo-se à situação de ensino na Idade Média, «mesmo compendário, revisto, laminado, sumariado, o escrito recolhe ainda um eco da palavra prestigiosa e fundadora do mestre, não tendo o ensinante, em princípio, nenhuma contribuição pessoal a acrescentar-lhe». Fernando Gil, *Mimesis e Negação*, Lisboa, Imprensa Nacional, p. 363.

⁹¹¹ «[...] as coisas que os mudos professores das crianças, os livros de texto, colocam diante delas, são realmente mudas, obscuras e imperfeitas, mas, quando aos livros se junta a voz do professor (que explica tudo racionalmente, segundo a capacidade dos alunos, e tudo ensina a pôr em prática), tornam-se cheios de vida, imprimem-se profundamente nos seus espíritos, e assim, finalmente, os alunos entendem verdadeiramente aquilo que aprendem.» Coménio, *Didáctica Magna*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 1996, p. 460-461.

e persuasivas. Tanto quanto o objecto do discurso, conta a sua estratégia em função de objectivos didácticos e educativos. É assim que um compêndio não é um livro qualquer e não pode ser considerado uma obra. O estatuto do autor, a natureza e a forma dos seus conteúdos, o público a que se destina, conferem-lhe uma especificidade que lhe retira autonomia semântica, critério fundamental da textualidade⁹¹². Como livro, o manual responde a objectivos específicos de ensino de uma determinada disciplina escolar, o seu valor está na dependência directa do contexto de ensino que lhe deu origem e no qual tem aplicabilidade. Por isso, não figura nas estantes das bibliotecas como obra viva de cultura, mas apenas como objecto histórico ou documento⁹¹³.

Recuemos no tempo para perceber como surge a necessidade de um livro para uso dos estudantes para além da palavra viva do professor. Aquilino Ribeiro apresenta-nos esta visão do ensino nos Colégios, por volta de 1540:

«Os lentes subiam ao estrado de capelo e borla, envoltos na lôba, e liam um texto; sentados sobre os calcanhares como o escriba heracleopolitano, ou em fachas de palha, os discípulos ouviam o mestre que falava invariavelmente latim»⁹¹⁴.

Ler-ouvir-escrever ou ditar-escrever, seriam procedimentos comuns durante as aulas que tornavam inevitavelmente o processo de aprendizagem moroso, frequentemente não ultrapassando a actividade de mero registo mnemónico e consequente repetição. A necessidade de um compêndio justifica-se por exigências em tornar o ensino mais *eficaz*, quer nos coloquemos na perspectiva do aluno, do professor ou do sistema. Por parte do aluno, na medida em que passa a

⁹¹² Cf. Paul Ricoeur, *Du texte à l'action*, Paris, Du Seuil, 1986, p. 48.

⁹¹³ Sobre o estatuto dos manuais escolares e a importância que estes têm vindo a adquirir «nos últimos vinte anos» como «uma das fontes privilegiadas tanto para historiadores do livro como por historiadores da educação», veja-se Alain Choppin, «Los manuales escolares de ayer a hoy: el exemplo de Francia» in *Historia de la Educación, Revista Interuniversitaria*, n.º19, 2000, p. 13-37. Veja-se também, numa perspectiva semelhante adaptada à realidade portuguesa o artigo de Justino Magalhães «O Manual Escolar no Quadro da História Cultural: para uma historiografia do manual escolar em Portugal», in *Sísifo, Revista de Ciências de Educação*, I, Set/Dez. 2006, p.5-14. Consultado a 4 de Fevereiro de 2007 em <http://sisifo.fpce.ul.pt>.

⁹¹⁴ Aquilino Ribeiro, prefácio à tradução da obra de António de Gouveia *Em prol de Aristóteles*, Lisboa, Livraria Bertrand, 1940, p. III.

ter um registo escrito das lições (*lectio*) dos professores com maior comodidade e que facilita o estudo e preparação para o exame ou prova final:

«A ideia de um curso, ou de um compêndio, que servisse de livro de texto, para evitar as *sebentas*, poupando o trabalho da escrita estudantil, aparece como efeito de uma necessidade – a eficácia, de algum modo limitada pelo ditado»⁹¹⁵.

Eficácia, na perspectiva do professor, na medida em que permite libertar tempo (que já não será passado no ditado) para a exposição ou outras actividades didácticas. Mas eficácia também na perspectiva de um sistema de ensino estatal à medida que este se constitui, porque pode mais facilmente garantir qualidade e uniformidade de ensino. Com bons manuais, menos se exige do professor e mais garantia se tem acerca da orientação de ensino. O papel do professor será cumprido mais cabalmente, mesmo por aqueles que possam ser menos dotados, pois que o seu papel será, como diz Coménio:

«[...]sobretudo comunicar e infundir na juventude uma erudição já pronta e com instrumentos já preparados, colocados nas suas mãos»⁹¹⁶.

Em qualquer circunstância, trata-se de eficácia, quer sobre uma perspectiva económica (conseguir mais e melhor com menos tempo e menos esforço tanto no que diz respeito ao ensino dos professores como ao estudo e aprendizagem dos alunos), quer sobre uma perspectiva de controlo das aprendizagens e uniformidade de ensino.

O escrito fornece a referência fixa e objectiva que permite aferir do processo de ensino no duplo aspecto da aprendizagem do aluno e do ensino do professor. A obrigatoriedade de sumariar as lições por parte do professor, e do caderno-diário, por parte do aluno, são os elementos que se associam a este duplo

⁹¹⁵Pinharanda Gomes, *Os Conimbricenses*, Lisboa, Guimarães Editores, 2005, p. 52. Pinharanda Gomes transcreve de seguida das *Instituições dialécticas* (1564) de Pedro da Fonseca: «Este método de ensinar [...], por causa do assíduo trabalho de escrever, implicava incrível incómodo e dificuldade para os alunos (para não falar dos mestres). Gastava-se, com o ditado, não sem grandes inconvenientes, um tempo que se poderia empregar mais utilmente no ensino e na disputa». *Ibidem*, p. 52.

⁹¹⁶Coménio, ob. cit. p. 457.

processo de eficácia e de controlo, permitindo, de modo directo o acompanhamento por parte de diversas instâncias de autoridade, pais, reitor ou inspecção.

À medida que se foi organizando um sistema nacional de ensino, de que podemos apontar o ministério de Pombal como data de início, os manuais vão-se tornando cada vez mais numa necessidade, quer sob o ponto de vista de um sistema burocratizado e centralizado, enquanto factor de uniformidade das aprendizagens e do seu controlo, quer sob o ponto de vista do aluno, como facilitador da aprendizagem e de sucesso em exame. No entanto, o manual está, antes de mais, ligado a uma determinada concepção do processo de aprendizagem e de transmissão do saber. Os compêndios escolares de Filosofia, ao serem elaborados especificamente para uma utilização no contexto da escola e da sala de aula, dão luz a estas questões, mas não resultam de uma reflexão sistematizada. Sendo assim, representam o lugar onde se torna visível o cruzamento do discurso científico, psicopedagógico e didáctico ou, simplesmente, ideológico⁹¹⁷, legitimado pelo espaço amplo do «educativo». Quanto mais as disciplinas escolares se aproximam de uma finalidade educativa, mais se tornam permeáveis a confundir o seu terreno próprio de interrogação e de saber, que só ele lhes conferiu solidez e criou o próprio espaço escolar que as legitima, com um conjunto de ideias sobre o homem e sobre o mundo, assentes em interesses supostamente partilhados e consensos mais ou menos forçados em busca de se imporem como evidências. Ao mesmo tempo, a objectividade do saber, a sua constituição segundo leis do pensamento e regras do pensar, tende a deslizar para a opinião que se apresenta em seu lugar. Os compêndios não são obras de Filosofia e distinguem-se pela sua qualidade científica ou didáctica.

Os compêndios apresentam o saber tal como é concebido para efeitos de ensino, dando forma discursiva a um elenco de conteúdos e de orientações normativas que constituem, como vimos, o que se designa como *programa*. Os compêndios referem-se ao saber como objecto de aprendizagem. Organização,

⁹¹⁷ Cf. Olivier Reboul, *Le langage de l'éducation*, Paris, PUF, 1984.

simplicidade e clareza são os principais valores didáticos para a exposição sintética e abreviada de um corpo de conhecimentos. O compêndio apresenta, assim, os conhecimentos que constam de um programa determinado, as *matérias*, sob forma discursiva, sintética e sistematizada. Entre o programa e o manual tende a estabelecer-se uma relação exclusiva. O manual tende a instituir-se como intérprete único do programa. Em vez de auxiliar ou recurso educativo, como hoje poderíamos considerar, é o elemento primeiro na cadeia que vai do programa ao professor. O compêndio conquista todo o espaço da sala de aula e adquire o estatuto legal de «intérprete» do programa e de «guia» seguro. O seu domínio alarga-se ao aluno, como material de estudo, ao professor, como guia de orientação da exposição, ao ensino, como referência de exame. Os compêndios são a melhor forma de acedermos às formas do saber escolarizado, não sendo imunes às tendências filosóficas dominantes ou às que pretendem obter hegemonia no espaço escolar.

1.2. A compendiação do saber filosófico

A necessidade de compendiar o saber filosófico ter-se-ia feito sentir no século XVI, entre os professores do Colégio das Artes. Pelo ano de 1561 decidiu-se avançar com o projecto «prevendo-se que o Curso filosófico em livro estaria pronto dentro de dois a três anos, aí por voltas de 1564 ou 1565».⁹¹⁸ Após algumas vicissitudes, serão publicados oito volumes, com o título comum de *Comentários* (às obras de Aristóteles), ao longo de catorze anos, entre 1592 e 1610, que constituirão o que veio a ser celebrenemente conhecido como Curso Conimbricense⁹¹⁹.

⁹¹⁸Pinharanda Gomes, *Os Conimbricenses*, Lisboa, Guimarães Editores, 1992, p. 56.

⁹¹⁹Esclarecendo o termo «conimbricenses» que veio a ter uma amplitude semântica que permite designar ao mesmo tempo os livros e os seus autores, diz-nos Pinharanda Gomes que «A forma *Conimbricensis*, em rigorosa, original e específica acepção, predica, no contexto da história cultural, os livros publicados pelo Colégio das Artes da Sociedade de Jesus, com o título geral de *Comentarii Collegii Conimbricensis Societatis Iesu*, vasilhas onde se conserva o primitivo Curso Conimbricense. Logo na época da publicação desses livros, ou compêndios, *Conimbricenses* foi termo utilizado para designar e para citar os referidos

Confirmando a data de 1561 como aquela que corresponde ao momento da decisão de proceder à redacção de um Curso de Filosofia⁹²⁰, Rómulo de Carvalho apresenta-nos, no entanto, outra ordem de razões, que não as especificamente didácticas, para tal decisão. Trata-se ainda de uma questão de eficácia do ensino, mas perspectivada sob a forma do controlo e da vigilância. Nesse caso, a necessidade de um texto para uso escolar ter-se-ia feito sentir prioritariamente para defender e garantir a ortodoxia na orientação do ensino. Apoiando-se principalmente no texto da *Ratio Studiorum*, que tinha sido publicado em 1599, como codificação da prática pedagógica dos Jesuítas, no qual se evidencia a necessidade da fidelidade a Aristóteles e a S. Tomás e, por consequência, a necessidade de assegurar no ensino, conclui o autor:

«Embora os mestres de Filosofia, como aliás todos os outros, fossem membros da Companhia e, portanto, espíritos moldados segundo o pensamento de Inácio de Loiola, receava-se que eles próprios pudessem, de certo modo, atraí-lo a doutrina do fundador. Para esse receio só havia um remédio que seria fixarem-se os textos didácticos das matérias filosóficas versadas nas aulas, à maneira de livro único escolar, por onde o mestre lesse e os alunos estudassem. O costume era o professor ditar a matéria, o que de modo nenhum convinha para não dar oportunidade a que algum mestre se desviasse do caminho planeado»⁹²¹.

Se bem que a estrutura de ensino no século XVI dificilmente possa ser comparada à do século XX, ou que o Curso Conimbricense possa ser equiparado a um qualquer manual de ensino⁹²², cremos poder tomá-lo como referência paradigmática e exemplar de:

Commentarii, embora, por antonomásia, também se possa interpretar que o adjectivo se aplica aos omissos autores». *Ibidem*, p.13.

⁹²⁰ Rómulo de Carvalho, *História do Ensino em Portugal*, p. 346.

⁹²¹ *Ibidem*, p. 346.

⁹²² Joaquim de Carvalho, após referir o contacto que Descartes teve, em La Flèche com «os famosos comentadores de Aristóteles», comenta os *Conimbricenses*: «Constituem estes comentários à obra do Estagirita uma das mais famosas empresas colectivas em que se empenhou o saber e a inteligência dos portugueses. Assombram pela vastidão do saber e pela sagacidade da interpretação, são ainda hoje fanal da exegese do pensamento aristotélico; [...]

«Os seus comentários foram, quiçá, o canto do cisne do ideal científico do Estagirita; mas porque representavam, de certo modo, a filosofia da Companhia de Jesus, então no fastígio da actividade docente,

- 1) Garantia de unidade e uniformidade no ensino.
- 2) Apresentação ordenada e sistematizada de um conjunto de conhecimentos ensináveis.
- 3) Facilitação do processo de ensino e de aprendizagem.
- 4) Possibilidade de controlo e de vigilância sobre o saber ensinado.
- 5) Desvio do foco do ensino: da palavra viva para a letra morta, da voz do professor para a escrita do texto.

O primeiro grande momento de compendiação do saber filosófico para o nível que podemos considerar equivalente ao secundário/liceal ocorreu com a adopção do compêndio de Genovesi, em 1773. Estamos no período que vai do último quartel do século XVIII a meados do século XIX. A partir da oficialização do compêndio de Genovesi, o próprio saber filosófico, em parte, parece ter-se comprometido com a sua apresentação em compêndio. Só a partir de 1851, durante a vigência da Reforma de Costa Cabral (1844) que introduziu o eclectismo no ensino da Filosofia, e após a Reforma de 1836 sob influência de Destutt de Tracy e de Condillac, é que se inicia o movimento de renovação dos materiais de estudo. No entanto, tal não é possível fora do quadro da referência ao compêndio de Genovesi, que teria condensado o ensinável filosófico. É assim que Pinharanda Gomes nos fala de uma «escolástica liceal pombalina», a que teria sucedido uma «escolástica liceal ecléctica», ambas integradas no que apelida de «filosofia compendiária»⁹²³.

A adopção do livro de Genovesi para o ensino da filosofia em 1773 revelou-se duradoura e, nas palavras de Deusdado, «dominou de um modo quase

logo grangearam extraordinária reputação, tanto mais que, a um tempo, as suas páginas densas patenteavam aos sequeiros da tradição do arsenal da escolástica e exibiam aos arautos da modernidade a exposição acabada da problemática filosófica e do ideal científico, que urgia substituir.» Joaquim de Carvalho, *Obras Completas*, vol. I, Tomo 2, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 1981. Estas palavras de Joaquim de Carvalho esclarecem por que não é possível considerar os Conimbricenses como um qualquer manual.

⁹²³ Pinharanda Gomes, «A Renovação escolástica», separata de *Itinerarium*, Ano 1993, n.º 145, p. 4-5.

absoluto nas escolas de Portugal até meados do século XIX»⁹²⁴. A ausência de ensino filosófico de nível superior até meados do século XIX permite-nos considerar que representou a linha de ensino da Filosofia em Portugal até finais do século XIX, permanecendo mesmo apesar da orientação distinta do programa da Reforma de 1836 (de fundo empirista e sensualista sob influência de Condillac e Destutt de Tracy). Os novos compêndios que surgem em meados do século XIX, após a introdução do «espiritualismo francês de cariz eclético», em 1844, com a Reforma de Costa Cabral, posicionam-se em relação ao de Genovesi, o que, não só revela a sua importância, como nos permite considerar estar face a uma tradição compendiária. É a continuidade no tempo, no contexto de uma cultura escolar, de uma tradição que se constitui no espaço da escola, que faz com que os compêndios se relacionem frequentemente entre si, de modo que compêndios mais recentes pretendem responder a insuficiências, lacunas de compêndios anteriores, ou pretendem inovar em relação a compêndios em uso, havendo também edições sucessivas de compêndios de um mesmo autor, referentes a programas diversos, que se auto-referenciam.

O filósofo Silvestre Pinheiro Ferreira, em obra publicada ainda em 1839, «Filosofia Geral», considerava que com ela vinha «desafrentar o ensino da Filosofia do insignificante compêndio»⁹²⁵, referindo-se deste modo (contraditoriamente) ao compêndio de Genovesi: insignificante, mas a justificar o seu comentário.

Com a permanência do compêndio de Genovesi no ensino por mais de meio século, está dado o primeiro passo para a existência de uma Filosofia Escolar, desenvolvendo-se no espaço da Escola sob orientação de manuais de ensino estáveis, tendente à cristalização e perpetuação em formas didáticas e afastando-se da sua matriz filosófica e de investigação. O último quartel do século XIX é marcado pela existência de uma pluralidade de compêndios, sob a hegemonia do eclectismo cousiniano ou do espiritualismo de inspiração francesa e

⁹²⁴ Pinharanda Gomes, *A Filosofia Tomista em Portugal*, Documento estabelecido sobre um ensaio de Ferreira Deusdado, Traduzido, prefaciado anotado e actualizado (1879-1974), p. 63.

⁹²⁵ Vd. supra, p. 142.

o primeiro quartel do século XX é marcado pela falta de unidade dos compêndios publicados. Os estudos filosóficos de nível secundário só reencontrarão, *em simultâneo*, privilégio curricular, estabilidade programática e unidade nos compêndios com a Reforma Liceal de Pires de Lima, em 1947-48, durante o período do Estado Novo, sob hegemonia do Espiritualismo cristão. Também agora, a Filosofia será disciplina obrigatória nos exames de admissão ao Ensino Superior, manterá o seu perfil de disciplina pré-universitária, o seu prestígio curricular e a estabilidade do seu programa (manter-se-á quase inalterável até 1974)⁹²⁶.

A situação de anormal longevidade do compêndio de Genovesi só encontra um certo paralelo no período de 1947 a 1974, com o domínio sucessivo dos compêndios de Eugénio Aresta (sensivelmente até 1958) e de José Bonifácio Ribeiro e José da Silva. Este, numa fase mais tardia, pela década de sessenta, sofrerá a concorrência do compêndio de Augusto Saraiva. O segundo grande momento de compendiação da Filosofia ocorre, assim, durante o período do Estado Novo. A importância dos manuais no contexto de um ensino centralizador tendente à uniformidade e homogeneidade, os limites da actividade editorial e os mecanismos restritivos de adopção oficial de manuais de ensino permitem-nos falar destes autores como principais compendiaristas do Estado Novo. Ao mesmo tempo, associamo-los ao desenvolvimento de uma filosofia escolar desenvolvendo-se no espaço da Escola e numa determinada organização curricular.

Entre os finais do século XIX e princípios do século XX, não é possível apontar a hegemonia de um compêndio. Podemos falar, no entanto, de duas orientações filosóficas fundamentais no âmbito das práticas de ensino aferidas através dos manuais publicados: o Eclectismo espiritualista e o Tomismo. A última metade do século XIX é uma época muito rica do ponto de vista da publicação de obras para uso escolar e da discussão pública acerca do ensino da

⁹²⁶ Como vimos, registam-se algumas alterações em 1954 e em 1972. As de 1954 foram pouco significativas e as de 1972 não tiveram tempo de ser concretizadas.

filosofia no confronto com o Positivismo. O início do século XX, a par da imposição de um programa oficial positivista, em 1905, contrasta com esta ambiência e é marcado por uma grande escassez de obras destinadas ao ensino revelando-se as enormes dificuldades de concretização da linha filosófica do programa oficial. A tradição compendiarista eclética espiritualista e a tomista acabam por ser escolarmente dominantes. O período do Estado Novo não rompe com esta tradição. Após uma primeira fase de relativa instabilidade, entre 1926 e 1936, há um momento de estabilização em torno do manual de Jolivet, de orientação cristã, que situamos entre 1937 e 1940, a que se segue a progressiva dominância dos manuais de Aresta, até à sua imposição como livro único em 1950, ou de Bonifácio Ribeiro e José da Silva, em finais dos anos cinquenta e década de sessenta, altura em que passará a sofrer a concorrência de Augusto Saraiva. «O velho Bonifácio»⁹²⁷ é a expressão que Daniel Sampaio utiliza numa crónica autobiográfica mostrando o modo como passou a ser reconhecido o compêndio de Filosofia que formou gerações.

⁹²⁷ Cf. «A minha professora de Filosofia» in Revista *Xis*, n.º 238, distribuída com o Jornal «Público» de 27 de Dezembro de 2003. Este artigo autobiográfico de Daniel Sampaio é um acto de reconhecimento à sua professora de Filosofia, Maria Luísa Guerra, que «pôs de parte o velho Bonifácio, um compêndio de Filosofia cheio de alíneas e teorias incompreensíveis [...]».

Capítulo 2 - O livro escolar

1. A questão do livro único na Reforma de 1895 e na Lei de Bases de 1936

A existência ou não de manuais para o ensino não é um factor neutro, quer do ponto de vista estrito do ensino-aprendizagem, quer do ponto de vista institucional e organizacional do ensino. Com o desenvolvimento e progressivo alargamento de um sistema estatal e burocratizado de ensino ao longo dos séculos XIX e XX, respondem a necessidades de um sistema que visa a uniformidade e homogeneidade das aprendizagens. A existência de determinações legais que impõem um livro único garantem um superior controlo sobre o ensino: não só na perspectiva da consecução das aprendizagens, como na perspectiva da vigilância política e ideológica sobre os conteúdos de ensino e sobre a acção educativa e lectiva do professor.

Sob uma perspectiva de teoria curricular, podemos considerar que o desenvolvimento de uma rede pública de ensino de âmbito nacional, o desenvolvimento dos currículos escolares e dos programas no sentido da uniformização do ensino e homogeneização das aprendizagens, a tendência para um sistema nacional de exames no âmbito de um sistema de ensino selectivo, que evoluíram ao longo do século XIX-XX, são factores que contribuirão para perpetuar a valorização do compêndio como interpretação autorizada dos programas e como mediador privilegiado. No contexto político de ditadura que Portugal viveu entre 1926 e 1974, da existência de Censura, de ausência de livre debate de ideias, no âmbito de um sistema que, embora não impedindo segundo a letra da lei, a livre publicação, pode apreender edições inteiras de obras, a disciplina de Filosofia no ensino liceal esteve sujeita ao regime de livro único com objectivos claros de controlo do ensino, na perspectiva da vigilância política e ideológica sobre os conteúdos de ensino e da actividade do professor.

Na letra da lei de 1936, na primeira Lei de Bases do Estado Novo, determina-se a exigência de um «livro único» de Leitura para o ensino Primário Elementar e para as de História, Filosofia e Educação Moral e Cívica no Ensino Liceal⁹²⁸. Embora se registem dificuldades no processo de concretização, esta situação não deixou de constituir um real constrangimento para a actividade editorial e para a prática lectiva.

Do ponto de vista do ensino-aprendizagem, o manual impõe-se como mediador, interferindo directamente no processo de trabalho do professor e do aluno, consistindo numa leitura objectivada e uniformizada do programa, que cria condições para a orientação do aluno relativamente à matéria leccionada. Nesta medida, é facilitador da aprendizagem. O manual único, a nível nacional, diminui a dispersão na prática docente, evitando a multiplicidade de interpretações que um programa sempre permite, mesmo que «taxativo», como se pretendia a partir da década de trinta. A importância do manual impõe-se a ponto de aparecer como referência para a matéria de exame: não é o programa da disciplina tal como aparece nos documentos oficiais, mas a sua interpretação através do manual. Do ponto de vista político e ideológico, permite conter a actividade do professor nos limites previstos e, caso necessário, fiscalizar e exercer acção disciplinar.

A distinção que podemos operar, entre um ponto de vista predominantemente pedagógico e didáctico, e um ponto de vista político e ideológico, permite que a questão do livro único não tenha de ser interpretada, necessariamente, como resultado de um objectivo de controlo político e ideológico do ensino e das aprendizagens.

No Estado Novo, a existência de manuais superiormente adoptados, para vigorarem a nível nacional, significa a interferência política e ideológica num sistema de ensino cada vez mais burocratizado, centralizado e controlador no âmbito de um regime político autoritário. Esta parece-nos ser uma interpretação incontroversa. No entanto, a existência de mecanismos de aprovação de livros escolares a nível nacional e a existência de livros únicos não foi uma inovação do

⁹²⁸ Cf. Lei n.º 1 941, de 11 de Abril de 1936, Base X.

Estado Novo, embora só com ele tenham sido levados à prática, ou tenham persistido na lei por um tempo suficientemente longo para ter deixado uma marca histórica. Em 1894-95, sob a ditadura de João Franco, encontramos a Reforma de Jaime Moniz, que também previa a adopção de um livro escolar único para todas as disciplinas:

«Os livros destinados ao ensino secundário são os mesmos em todos os liceus, escolas, colégios e institutos desta instrução». ⁹²⁹

O facto de ter vindo a ser reconhecida como tendo sido das reformas mais elaboradas e bem pensadas que tivemos em Portugal, não impediu que tivesse sido, à época, contestada por diversos sectores e por vários motivos, onde se incluíam, entre outros, livreiros e editores, a propósito da contestação à determinação legal do livro único. Esta questão não foi, de modo algum, pacífica e, se muitos aspectos desta Reforma vão permanecer em Reformas posteriores, o artigo que acima citámos, será revogado logo na Reforma posterior de 1905.

O facto de encontrarmos o regime de livro único e o contexto de ditadura política, quer durante o Estado Novo, quer no último período da Monarquia Constitucional, não faz com que as razões sejam idênticas. No caso da Reforma de Jaime Moniz, a intenção fundamental era moralizar um sistema de ensino secundário corrupto e decadente no âmbito de uma reforma que visa reabilitar esse grau de ensino⁹³⁰. A determinação do livro único destinava-se a impedir os negócios pouco claros que decorriam em torno dos livros escolares e a dar garantias de qualidade, científica e pedagógica, ao trabalho lectivo, no âmbito do cumprimento dos programas escolares. Notemos que a determinação legal referia-se a *todas* as disciplinas e não apenas a algumas como acontecerá no Estado Novo. A situação excepcional de degradação do Ensino Secundário pediria também uma solução que só podemos considerar excepcional em face do posicionamento

⁹²⁹ Art.º26.º do Decreto de 27 Dezembro, 1894.

⁹³⁰ Cf. Cândida Proença, ob. cit., p. 226.

político de Jaime Moniz⁹³¹. O livro único, criteriosamente escolhido, poderia cortar com práticas indesejáveis e impor um ritmo de trabalho nas escolas ajustado às exigências da nova reforma e de um ensino secundário prestigiado. Poderemos sempre perguntar se, mesmo com intenções pedagógicas, esta medida se justificaria. Na análise de Cândida Proença, não teria sido a imposição dos manuais que teria garantido a melhoria da sua qualidade e a do ensino, mas as exigências dos novos programas e da nova organização de ensino⁹³². O contributo do «livro único» para a melhoria de ensino era uma ideia discutível e teria consistido, afinal, num equívoco. A determinação legal que impõe um livro adoptado a nível nacional, na Reforma de Jaime Moniz, acaba por não estar assente em qualquer princípio pedagógico-didáctico sólido, tendo sido principalmente o resultado de circunstâncias históricas específicas e excepcionais. No entanto, quaisquer que sejam as razões e contingências, o que se revela é o mesmo pressuposto: *o de que o ensino assenta no manual e que este tem um efectivo poder no processo de ensino*. Apesar disso, e diferentemente do que vemos acontecer ao longo do período do Estado Novo, não há uma concepção de ensino que hipostasie o papel do manual e faça dele o centro exclusivo da prática de ensino. Podemos considerar que, na Reforma de 1895, a opção pelo livro único teria sido um equívoco, quer sob o ponto de vista pedagógico-didáctico quer político; no Estado Novo, porém, uma opção coerente e consistente.

2. Do professor-investigador ao professor-funcionário

A concepção de Jaime Moniz, no que diz respeito à execução dos programas, não faz intervir em exclusivo o manual. A questão da possível «interpretação ou execução defeituosa dos programas», que é o problema que

⁹³¹ Depois de se referir ao extraordinário perfil humano e intelectual de Jaime Moniz, filósofo e pedagogo, comenta Cândida Proença: «Só a crença no papel regenerador do ensino pode explicar que tendo, por mais de uma vez, intentado a defesa da liberdade de expressão e da democracia tenha acedido a que a sua reforma de ensino fosse promulgada em ditadura [...] e, paradoxalmente, tenha preceituado a utilização do ‘livro único’ no ensino» *Ibidem*, p. 224.

⁹³² Cf. Cândida Proença, ob. cit. p. 397 ss.

sempre se parece colocar entre o programa e a prática lectiva, não se resolve com o apelo ao compêndio mas com «o saber e consciência do professor» e com a «inteligente» interpretação da lei:

«A extensão com que há-de ser professada, nas diversas classes, cada disciplina, regula-se pelos preceitos e disposições legais que lhe dizem respeito, pelas inscrições do respectivo programa, pela atenção devida aos programas simultâneos com ele, pelo tempo semanal anual concedido ao estudo, pelos livros aprovados, enfim, pela norma típica, mais ou menos elementar, da instrução secundária. A facilidade com que toda a organização ou redacção de programas se presta sempre à interpretação ou execução defeituosa, tem o seu correctivo principal, primeiro, no saber e consciência do professor e depois na inteligente observância das condições deste artigo.

§ unico. Ficam expressamente proibidos quaisquer usos ou interpretações que acarretem indevida restrição ou extensão ao estudo das matérias estabelecidas pelas inscrições dos programas para cada ano ou classe dos liceus».⁹³³

É esta concepção de um papel *activo e inteligente* do professor no processo de condução do ensino-aprendizagem que desaparece da legislação produzida ao longo do Estado Novo. Neste, o livro único acaba por ser a face visível de uma concepção de ensino segundo a qual tanto o professor como o aluno são destituídos do seu poder activo. Face ao discurso autorizado do compêndio, todos os outros discursos se apagam. A passividade é o modelo ajustável tanto aos professores como aos alunos. É uma atitude de desvalorização do papel do professor e da sua redução a mero executante que encontramos no Estado Novo e que está muito longe da concepção de professor que este excerto da legislação de 1895 permite antever. Por esta mesma época, também o pedagogo e filósofo neotomista Ferreira Deusdado fala-nos do professor como investigador a quem cabe, antes de ensinar, a tarefa, o «dever», de procurar a verdade:

⁹³³ Decreto n.º 2 de 14 de Agosto de 1895, Art. 21.º.

«O professor na exposição do seu sistema precisa ter como primeiro dever — trabalhar para o progresso da ciência — como segundo dever para o desenvolvimento da inteligência dos alunos»⁹³⁴.

É desta imagem do professor-investigador que a legislação de ensino de 1895 se faz eco, conferindo ao saber e à atitude de investigação os sinais distintivos da profissão docente. O primeiro compromisso do professor é com o saber do qual é representante; o seu primeiro dever é face à ciência, que só por ela lhe advém autoridade na escola.

Na reforma de 1918, sob a I República, no texto preambular aos programas, houve o cuidado em esclarecer que as «indicações metodológicas» visavam apenas uniformizar a actividade educativa e «assegurar unidade de processo na execução da reforma» e não «restringir a liberdade dos professores». O texto continua e utilizando uma forma linguística de delicadeza, refere que o Governo apenas «*se permite julgar* que essas indicações metodológicas são também as mais convenientes para aproveitar em toda a sua extensão a capacidade normativa das disciplinas»⁹³⁵. É assim que se apela para a «experiência e colaboração dos professores», para «proporcionar as informações necessárias para adequar mais exactamente às realidades possíveis todo o mecanismo da nova organização do ensino secundário»⁹³⁶.

Ao longo do período do Estado Novo, o professor-investigador dará lugar ao professor-funcionário, cujo compromisso se estabelece acima de tudo com o sistema administrativo. As obrigações legais dos funcionários públicos e dos professores, as penalizações a que estão sujeitos definem o enquadramento legal

⁹³⁴ Ferreira Deusdado, «Esboço histórico da Filosofia em Portugal no século XIX», in Cunha Seixas, *Princípios Gerais de Filosofia*, p. V. Apesar de Deusdado concluir este parágrafo dizendo que «Bem raro é o professor português que tem atingido o primeiro feto»....

⁹³⁵ «Indicações metodológicas acompanham os vários programas, não para restringir a liberdade dos professores, mas para assegurar unidade de processo na execução da reforma e pôr em relevo os intuitos do Governo, que *se permite julgar* que essas indicações metodológicas são também as mais convenientes para aproveitar em toda a sua extensão a capacidade normativa das disciplinas». Decreto n.º 5002 de 28 de Novembro de 1918, sublinhado nosso.

⁹³⁶ *Ibidem*.

de uma profissão ao serviço do Estado e da sua política. Ao compromisso intelectual do investigador com o saber e a verdade substitui-se o compromisso do funcionário com o Estado numa situação de serviço, de submissão e obediência. A imposição legal de um livro único é apenas um aspecto do exercício de um poder que pretende o domínio total. O que se torna verdadeiramente importante é o exercício do poder de forma sistemática e continuada, visando ocupar os espaços de iniciativa individual por formas institucionalizadas e submetidas ao seu crivo. O mecanismo de selecção de um livro de texto para todos os professores e para todos os alunos, *em certas disciplinas*, sujeito a um critério de aprovação oficial por uma Comissão superiormente designada para o efeito, é o equivalente, para a instituição escolar, ao mecanismo da Censura que se praticava sobre qualquer forma de publicação escrita. O facto de este sistema funcionar deficientemente nada significa no plano dos princípios, apenas evidencia as dificuldades de qualquer sistema de poder que pretenda o domínio total sobre os indivíduos e sobre a sua acção, mesmo concebida sob um plano público e institucional.

A Lei de Bases de 1936 definirá um projecto de acção educativa que tomará corpo com a legislação e as medidas regulamentares que vemos na reforma dos estudos liceais e dos programas desse mesmo ano⁹³⁷. Sofrerá ainda um maior reforço com a reforma liceal de 1947 e respectivos programas (1948). O controlo sobre o saber ensinado é um dos factores para o êxito da política educativa. Entre 1936 e 1947, assistimos a uma maior rigidez na maneira de entender a leccionação concomitante com a diminuição da margem de acção do professor. Em 1936, considera-se:

«O professor é obrigado a permanente acção de cultura geral e aos limites do programa, mas executará estes com a *elasticidade imposta pela orientação de uma escola activa* e imprimirá ao ensino o sentido colonial e corporativista»⁹³⁸.

⁹³⁷ Decreto n.º 27 085, de 14 de Outubro de 1936, sublinhado nosso.

⁹³⁸ *Ibidem*, Art.º 33.º

A legislação de 1947/48 não faz quaisquer referências à escola activa e considera deveres do professor:

1) «Orientar-se no ensino pelos compêndios que forem adoptados, indicando diariamente no livro próprio a parte versada do programa».

2) «Não reduzir o âmbito do ensino estabelecido nos programas nem alterar a ordem por que as matérias neles se encontrem distribuídas»⁹³⁹.

Dir-se-á que onde se lê «programas» se devia ler «compêndios», para manter a coerência com a alínea anterior, visto que a orientação do ensino é determinada especificamente pelo compêndio e não pelo programa, não sendo permitido ao professor orientar-se por outros livros ou por apontamentos nas matérias não versadas no livro único, conforme se diz expressamente no Art.º 414.º:

«Não é lícito aos professores, quando haja livros aprovados para uma disciplina, orientar o ensino por outros livros ou apontamentos».

A política escolar levada a cabo entre 1936 e 1947 criou condições para que o professor e o aluno encontrassem «no livro oficialmente aprovado um intérprete seguro dos programas» como desejava o legislador em 1932⁹⁴⁰. E se, na altura, se receava ser difícil a imposição de um livro único, mesmo sendo «a solução mais adequada para este problema», pois «quebrada há tantos anos a tradição, seria difícil, e quiçá improficuo, retomá-la desde já», quatro anos passados, em 1936, constará da legislação aprovada.

A imposição de um livro único, a par da rigidez das instruções relativas à leccionação, acentua a ligação do ensino ao manual. O programa e a sua interpretação pelo professor são desvalorizados perante o livro oficialmente aprovado como intérprete único e autorizado do programa. O ensino é mediado pelo compêndio, o que significa principalmente que será reduzido ao compêndio. A uniformização curricular acompanha o processo de domínio político sobre a

⁹³⁹ Decreto n.º 36 507, de 17 de Setembro de 1947, Artº170.º, alíneas j) e l).

⁹⁴⁰ Decreto n.º 20 741, publicado a 11 de Janeiro de 1932.

escola e o ensino e vai a par com a desvalorização do papel do professor do ponto de vista científico e pedagógico. O compêndio institucionaliza-se como elemento de referência para o cumprimento do programa e para a organização dos exames e respectiva classificação⁹⁴¹.

3. O livro único para a disciplina de Filosofia no Estado Novo

A Base IX da primeira Lei de Bases do Estado Novo, em 1936, afirma que «serão revistos os quadros das disciplinas e respectivos programas em todos os graus de ensino» de modo a que «se encontre posto no lugar próprio o que se verifique estar deslocado, e suprimido tudo o que seja inútil, ou pedagogicamente dispensável»⁹⁴² e a Base X determina um livro único para leitura no «ensino primário elementar, para as disciplinas de História de Portugal, história geral, filosofia e educação moral e cívica no ensino liceal»⁹⁴³.

A indicação de um livro único de leitura para o ensino primário e para as disciplinas de História e de Filosofia do curso liceal revela a intenção de uniformização das aprendizagens a par de, mediante um sistema de aprovação dos manuais escolares, controlar os conteúdos ensináveis e a orientação de ensino. Cobrindo estes dois aspectos, encontramos:

- 1) A instituição do manual como intérprete único e autorizado do programa.
- 2) A funcionalização e instrumentalização do professor.
- 3) A redução da prática lectiva à utilização do manual.

⁹⁴¹ Sobre a questão da relação entre os exames, os compêndios e os programas veja-se Rui Grácio, «No rescaldo dos exames liceais» in *Obra Completa, Do Ensino*, vol. II, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 1995, p. 49-70. Este artigo corresponde a cinco publicações do autor no *Diário de Lisboa*, de 26, 27, 29, 30 e 31 de Julho de 1956, a propósito da questão dos exames que estava a ser discutida na Imprensa respondendo especificamente a um problema surgido a propósito de uma questão saída no exame de Filosofia, referente à rubrica do silogismo, que suscitou polémica. Rui Grácio acaba por abordar não só esta questão específica mas também a da relação entre os programas, o compêndio e os exames ou a da abordagem da Lógica e da Psicologia no programa de Filosofia (o de 1954).

⁹⁴² Cf. Lei n.º 1 941 de 11 de Abril de 1936, Base IX.

⁹⁴³ *Ibidem*, Base X.

No ensino liceal, com duração de sete anos, distribuídos por três ciclos de estudos, a determinação de um livro único ocorre apenas a nível da disciplina de História, no 2º ciclo (três anos), Educação Moral e Cívica, nos 1º e 2º ciclos (seis anos), e na de Filosofia, no 3º ciclo (um ano). Significa isto que o ensino e as aprendizagens nestas disciplinas estão ao mesmo nível quanto à necessidade de determinação da sua orientação? Dois factos podem ajudar-nos a pensar:

1) Na proposta original, posta à discussão na Assembleia, a disciplina de Filosofia não estava incluída como devendo estar sujeita à determinação do livro único.

2) A disciplina de Filosofia é leccionada apenas durante o último ciclo do curso liceal, com duração de apenas um ano (3º ciclo/ 7ºano).

A característica da Filosofia como disciplina terminal no ciclo liceal de estudos, e obrigatória, significa que, embora se dirija a todos os alunos que completam os estudos liceais, abrange apenas uma faixa etária superior e um número restrito⁹⁴⁴. Contrasta com o caso da aprendizagem da leitura, nos primeiros anos de escolaridade, do Português, que inclui «o conhecimento da história pátria, em forma de narrativa»,⁹⁴⁵ no 1º ciclo do ensino liceal, da História, no 2º ciclo do ensino liceal. Estas abrangem ou o conjunto de toda a população escolar entre os sete e os dez anos de idade, ou um número menor, mas ainda assim mais alargado, constituído por aqueles que frequentam o 2º ciclo do curso liceal (entre os treze e os quinze anos).

Teria sido a proposta da deputada Maria Guardiola, na Assembleia Nacional, a propósito da discussão da proposta de lei n.º 83 sobre a reforma do Ministério da Instrução e onde se inclui a imposição de um compêndio único para o ensino da História, para que também a disciplina de Filosofia fosse contemplada com a obrigatoriedade do livro único que, sendo aprovada, levou à alteração da

⁹⁴⁴ Em 1940, frequentavam o Ensino primário 606 698 alunos, distribuídos pelo Ensino oficial (554 892) e pelo Ensino particular (51 806); frequentavam o Ensino liceal 36 467 alunos, distribuídos pelo Ensino oficial (15 877) e pelo particular (20 590). A taxa de analfabetismo era de 49,0% . Cf. António Nóvoa, «A “Educação Nacional”» in *Nova História de Portugal, Portugal e o Estado Novo (1930-1960)*, coordenação de Fernando Rosas, direcção de Joel Serrão e A. H. Oliveira Marques, vol. XII, Presença, Lisboa, p. 481, 486 e 476.

⁹⁴⁵ Decreto-lei n.º 27 084 de 14 de Outubro de 1936, Art. 6.º §1.º.

proposta de lei. No seu discurso, Maria Guardiola começa por apresentar o conteúdo da proposta de lei em discussão:

«Determina-se ainda na proposta que em todo o País será adoptado um só livro de leitura em cada classe do ensino primário elementar, um só compêndio de História de Portugal em cada classe de qualquer estabelecimento oficial de todos os graus de ensino, com excepção do superior, e bem assim um só compêndio de educação moral e cívica em relação com o respectivo grau de ensino»⁹⁴⁶.

Após considerar que este princípio já tinha sido «claramente justificado na proposta e no parecer da Câmara Corporativa», continua:

«Mas quero chamar a atenção de V. Ex.^{as} para a vantagem que haveria se ele se adoptasse também no ensino da filosofia.

«Para a orientação dos espíritos é tão importante a existência de um só livro de filosofia como a de um só livro de história ou de educação moral e cívica».

A questão fundamental da educação é colocada a nível da «orientação dos espíritos», nível a que se coloca o papel da disciplina de Filosofia.

Não interpretamos como um acaso o facto de a sujeição ao livro único não se ter colocado originalmente ao legislador no que se refere à disciplina de Filosofia. O facto de, apenas posteriormente, mediante a proposta de Maria Guardiola, o saber filosófico ter vindo a integrar com a História e a Educação Moral e Cívica, o conjunto das matérias de ensino submetidas a um livro único, significa que alguma coisa se passa com os conteúdos da disciplina que deve merecer cuidado na sua selecção e ensino mas não do mesmo modo nem sob o mesmo ângulo da aprendizagem das primeiras letras ou da História ou com o mesmo grau de evidência. O segundo dado complementarà a nossa interpretação. Quer a aprendizagem da leitura quer a da História (particularmente a da História

⁹⁴⁶ Intervenção da deputada Maria Guardiola na sessão n.º 70 da Assembleia Nacional, a 6 de Fevereiro de 1936, no âmbito da discussão da proposta de lei n.º 83, sobre a reforma do Ministério da Instrução. *Diário das Sessões*, n.º 74, 7 de Fevereiro do ano de 1936.
Disponível em: http://debates.parlamento.pt/r2/dan/Imp_Img_dan.asp. Consulta a 27-05-2005.

Pátria) têm consequências na estruturação intelectual e afectiva do estudante que a Filosofia não tem. Os conteúdos de ensino e os modelos eventualmente veiculados nas primeiras aprendizagens produzem um efeito na formação da personalidade intelectual, afectiva, moral, (para usar os termos da legislação) que não terá paralelo nas aprendizagens posteriores. Há um efeito de pregnância e de interiorização de comportamentos e valores que só a plasticidade da infância permite. No caso do Ensino Liceal, as grandes finalidades do ensino (o desenvolvimento do espírito nacionalista, o desenvolvimento do espírito corporativo, o culto da Pátria e do Império), são mais facilmente traduzidos em finalidades e objectivos na disciplina de História, com conteúdos e orientação que facilmente as corporizam, do que propriamente no ensino e aprendizagem da Filosofia. A determinação do livro único, a nível da aprendizagem da leitura no ensino primário e da História, visa garantir que os conteúdos e a orientação de ensino contribuam positiva e activamente para a interiorização de modelos comportamentais, de crenças e de valores cognitivos, estéticos, morais e religiosos de acordo com o ideal político de «bom português».

O caso da Filosofia parece-nos mais complexo, principalmente por ser uma disciplina terminal do Ensino Secundário e por não contribuir, em sentido estrito, para uma das finalidades mais importantes do ensino: o propósito nacionalista. Os programas oficiais da disciplina desse ano de 1936 não contêm qualquer tema ou rubrica que verse directamente sobre Filosofia Portuguesa nem indiciam qualquer perspectiva de ensino nacionalista.

O facto de ser uma disciplina terminal coloca a sua intervenção principalmente a nível intelectual. O importante, no caso da disciplina de Filosofia, é garantir que os seus conteúdos e orientação se coadunem com a acção educativa em curso. A idade da adolescência é considerada particularmente permeável às ideias e é a esse nível que a Filosofia intervém, dominando e orientando no sentido da formação do pensamento consciente sob o ponto de vista intelectual e doutrinário e sob o ponto de vista de formação moral e política, garantindo o controlo sobre as ideias que se possam revelar perigosas. Isso exige

que se assegure uma correcta orientação no ensino da Filosofia, de modo a contribuir para as finalidades formativas, morais e político-ideológicas, do ensino. O seu lugar no plano de estudos e o seu estatuto curricular de disciplina de coroamento são acompanhados de uma concepção de filosofia como síntese e fundamentação dos saberes. A Metafísica deverá fornecer o conjunto de ideias unificadoras que conferirão consistência ao conhecimento (quer objectivamente considerado, quer subjectivamente) e a Moral contribuirá, não só para a formação do carácter, mas para a formação da consciência valorativa e para dar consistência, no plano racional das ideias e da doutrina, ao que até então era fundamentalmente uma prática e um conjunto de vivências. O tema «palpitante»⁹⁴⁷ da Moral é leccionado segundo uma perspectiva escolástica, incluindo a moral individual, económica e política⁹⁴⁸. A Moral cristã é explicitamente referenciada como conteúdo específico de ensino, pela primeira vez, nos programas de 1934 e 1935, está omissa em 1936, e reaparece a partir de 1948, o corporativismo e a doutrina social da Igreja constam normalmente na Moral Aplicada ou Prática. O ensino da Filosofia integra-se, assim, numa «educação espiritualista e cristã»⁹⁴⁹ e, sob este aspecto, presta um importante contributo. Parece ter sido esta importância que Maria Guardiola teria visto, ao mesmo tempo que o perigo que representaria deixá-lo fora de controlo. Foi o bastante para justificar a sua proposta de livro único para a disciplina de Filosofia e a sua aceitação. O discurso da deputada na Câmara Corporativa sobre as finalidades últimas da educação é esclarecedor:

⁹⁴⁷ Usamos livremente o adjectivo constante no Parecer de A. A. Pires de Lima a um manual de Eugénio Aresta. Vd. supra, p. 496.

⁹⁴⁸ Cf. v.g. Compêndio de Jolivet, *Cours de Philosophie* (1937), p. 351-377 (aprovado como livro único, por decisão ministerial, entre 1937 e 1940 e aprovado oficialmente mediante concurso em 1940); ou Compêndio de Eugénio Aresta, *Noções de Filosofia* (1940), 518-602.

⁹⁴⁹ «Todos os esforços para o fortalecimento simultâneo daqueles elementos fundamentais da civilização [família, fé, autoridade, firmeza e continuidade governativas, respeito da hierarquia e cultura literária e científica] serão inúteis, se abandonarmos a mocidade escolar à acção dispersiva e anárquica de orientações contraditórias e de interpretações informadas por um subjectivismo caprichoso; se não tivermos a coragem de lhe dar uma educação espiritualista e cristã [...]». Câmara Corporativa, *Parecer sobre a proposta de lei n.º 83*, Diário das Sessões n.º 74 de 5 de Fevereiro de 1936. Disponível em: http://debates.parlamento.pt/r2/dan/Imp_Img_dan.asp. Consulta a 27-05-2005.

«Formar homens e portugueses no mais alevantado e nobre sentido destas palavras, promover a unidade moral da Nação, o aperfeiçoamento dos costumes e a disciplina social, fazer ressurgir, em suma, a civilização cristã, que atravessa perene e intacta as fases da história portuguesa, colhendo delas ensinamentos para o futuro, é função da escola, que, por ser nacionalista nos seus fins, deverá sê-lo também nos seus meios e nos seus agentes»⁹⁵⁰.

No entanto, não havia sinais preocupantes no campo da produção filosófica de ensino que justificassem grande apreensão. A tradição espiritualista de ensino da Filosofia constituía um forte sustentáculo para as orientações de ensino vigentes ou que facilmente se adivinhavam. Nos programas de 1934 e de 1935, diz-se: «Mais do que em qualquer disciplina a filosofia deve ser mais formativa do que informativa». Os compêndios repetem frequentemente esta ideia tal como os relatórios de professores. Embora esta formulação não volte a aparecer ela ficará como marca da representação escolar da disciplina.

No entanto, não obstante esta situação e todas as atenções de que o ensino foi alvo, em 1962, em plena década de sessenta, após a crise estudantil da Universidade, considerava um deputado na Assembleia Nacional que, face à «guerra ideológica», tornava-se «urgente rever nesse sentido os programas dos estudos secundários». E repetia, qual forma mágica: «instrua-se menos e eduque-se mais»⁹⁵¹. Mais à frente, encontramo-lo a interrogar-se:

«O ensino da História como está sendo feito por aí? E que orientações têm as aulas de Filosofia? Têm a suficiente idoneidade doutrinária todos os que ministram este ensino?»⁹⁵².

⁹⁵⁰ *Ibidem*.

⁹⁵¹ Deputado António Santos da Cunha, intervenção acerca da educação da juventude Sessão de 16 de Março de 1962, in João Pedro Ferro (organização, cronologia e índices), *A Primavera que abalou o regime, a crise académica de 1962* (Depoimentos de A. H. Oliveira Marques, J. Medeiros Ferreira e J. G. Trindade Santos), Presença, Lisboa, 1996, p. 242. Nesse mesmo ano, foi proibida a comemoração do Dia do Estudante (24 de Março, 1962).

⁹⁵² *Ibidem*, p. 243.

Dir-se-ia não terem passado trinta e seis anos após o golpe de Estado de 1926, trinta e seis anos em que muitos intelectuais, professores, investigadores foram obrigados a abandonar a docência, se exilaram voluntária ou involuntariamente. Em 1962, continuava a duvidar-se da «idoneidade doutrinária» dos professores e a admitir-se que o ensino podia ser a fonte e a solução de todos os males.

4. O poder: formas de exercício

Sete anos após a última edição do livro de Mendes dos Remédios em 1928, encontramos, numa Circular enviada pelo Reitor do Liceu Alexandre Herculano à Direcção Geral do Ensino Liceal, datada de 2 de Dezembro de 1936, a referência a esse compêndio como o que havia sido adoptado pelo Conselho Escolar no ano anterior (o ano lectivo de 1935-36). Nessa carta, o Reitor solicitava que pudesse ser considerado também para o corrente ano, em vez do livro francês adoptado⁹⁵³:

«Em referência à circular de V. Ex.^a n.º 205, de 28 de Novembro findo, tenho a honra de informar que todos *os alunos actualmente matriculados na 7ª classe de ciências deste liceu têm o Compêndio de filosofia de Mendes dos Remédios, que o ano passado foi escolhido pelo Conselho Escolar para livro de texto da disciplina na 6ª e 7ª classes.* Deste modo os alunos que agora estão na 7ª classe, possuem um livro que no ano passado lhes foi oficialmente indicado, na 6ª classe, pelo Conselho escolar. Interrogados sobre se desejariam adquirir o «Manuel de Philosophie» de Sortais, uns seis responderam que não podiam decidir enquanto não soubessem o preço do livro, e os restantes desejam continuar a usar o Compêndio que já possuem, no caso de lhes ser permitido usá-lo»⁹⁵⁴.

A resposta não se fez esperar. Com data de 7 de Dezembro:

⁹⁵³ O reitor do Liceu Alexandre Herculano, no Porto, em carta (ofício n.º 893) datada de 2 de Dezembro de 1936, dirigida ao DGEL. Cf. A. H. M. E., 15/2604.

⁹⁵⁴ Cf. A. H. M. E. 15/2604, sublinhado nosso.

«Em resposta ao assunto constante do officio dessa Reitoria n.º 893, de 2 do corrente, informo V. Ex.^a de que não é permitido o uso de compêndio diferente do aprovado»⁹⁵⁵.

Se pensarmos que estamos no final de um primeiro período lectivo e que o Manual de Sortais, superiormente aprovado, teria ainda de ser sujeito a encomenda, a resposta dada parece-nos carecer, no mínimo, de bom senso. No entanto, se nos situarmos na perspectiva administrativa e de exercício do poder, facilmente verificamos que a resposta não poderia ser outra. Numa altura em que se procura impor uma determinada hierarquia administrativa e disciplinar todos os agentes educativos, no sentido da criação de um espírito de obediência, garantindo uniformidade no cumprimento das determinações oficiais, esta decisão deve ser compreendida como consequência lógica. A extensa produção legislativa, mesmo que impossível de ser levada à prática, é sinal de um afã de imposição de novas normas. No plano teórico e abstracto, qualquer lei existe para ser cumprida. Qualquer transigência seria, nesse plano, uma contradição e, no plano prático, o reconhecimento da sua inoperacionalidade.

O importante, sob o ponto de vista político, entendido sob a forma do governo e do domínio, é o seu próprio exercício e, com ele, a afirmação do poder. Assim, para o cumprimento de uma ordem, o mais importante não é o seu conteúdo, a sua pertinência ou a sua exequibilidade. Mesmo que a realidade já se tenha escapado (os alunos estavam a aprender pelo Manual de Mendes dos Remédios desde o início do ano lectivo) e que, portanto, a ordem não tivesse efeito ou eficácia prática; mesmo que o seu cumprimento pudesse, para a realidade a que se refere, ser contraproducente, o seu valor está no facto de afirmar um poder, uma ordem superior para ser cumprida. É sob esta visão de poder como relação de dominação que se procurará disciplinar a Escola, regulamentando os mais diversos aspectos da vida escolar. No caso vertente, o que se refere à escolha de manuais para orientação da prática lectiva. Sob este ponto de vista, questões

⁹⁵⁵ *Ibidem*.

como as que se referem às condições e qualidade das aprendizagens, são de outra ordem e não se sobrepõem às que dizem respeito ao exercício e afirmação do poder político.

4.1. O dito e o não dito: evidências, omissões e ambiguidades

A 4 de Fevereiro de 1937, o Reitor do Liceu Central de Sá de Miranda, em Braga, escreve à Direcção Geral do Ensino Liceal:

«Da leitura da circular de V. Exa. n.º 205 [...] em que era comunicado o nome do autor do compêndio de filosofia a adoptar na 7ª classe (letras e ciências) concluí que nos não era permitido encarregar uma livraria de mandar vir os exemplares necessários, mas sim esperar que eles nos fossem enviados dessa Exma. Direcção Geral. Como, até hoje, nada tem sido comunicado a tal respeito, rogo a V. Exa. a pedido do professor e alunos, se digne que sejam prestadas as elucidações julgadas convenientes»⁹⁵⁶.

A resposta não tarda. A 20 de Fevereiro o Reitor é informado simplesmente de que «a edição de ‘Manuel de Philosophie’ de Sortais está esgotada»⁹⁵⁷.

A 23 de Novembro este liceu, tal como todos os outros, tinha recebido a Circular n.º 202 na qual se recomendava «o cumprimento das disposições respeitantes ao livro único». Numa linguagem peremptória reafirmava-se:

«Nas disciplinas respectivas, em todos os anos, incluindo a 7ª classe actual, é rigorosamente proibido o uso de livros que não sejam os escolhidos por S. Ex.^a o Ministro [...]»⁹⁵⁸.

Neste contexto, seria impossível, na perspectiva do exercício do poder, outra resposta que não a que foi dada. Não era possível *dizer* que se permitia o uso de outro compêndio. Embora isso não significasse que não poderia ser usado. A

⁹⁵⁶ Cf. A. H. M. E. 15/2604.

⁹⁵⁷ *Ibidem*.

⁹⁵⁸ *Ibidem*.

permissão é suposta pelo facto de nada ser dito acerca do verdadeiro problema. É preciso que nada seja dito para que a situação se mantenha, na prática, ou que o bom senso dos directamente implicados lhes possa dar resposta adequada. O poder parece funcionar pela linguagem através de um equilíbrio entre o que é dito e o que não é dito, ambos com igual força operativa. Neste caso, a omissão é deliberada, porque se trata de um poder instituído e hierarquicamente reconhecido. No entanto, qualquer poder, na forma da pressão ou da resistência, necessita do discurso e da comunicação para se afirmar, sob a forma do dito, do ambíguo, do sugerido ou do omitido.

Segundo a teoria hermenêutica⁹⁵⁹, todo o discurso verbalizado, na leveza da oralidade ou na consistência da escrita, seja de que forma for, está assente num conjunto de pressupostos que se situam a um nível pré-objectivo, pré-reflexivo e não tematizável. Este nível não linguístico é, no entanto, a condição não apenas da linguisticidade mas da compreensibilidade de qualquer discurso. Podemos considerar que é isso que faz com que um discurso evidente e imediatamente compreensível numa época se possa tornar passado algum tempo estranho e obscuro ou que aquilo que numa época pode ser dito sem suscitar dúvidas ou interrogações se torne duvidoso ou obsoleto noutra. Nesta perspectiva, o não dito do discurso opera na linguagem sem que aceda à conceptualização por uma questão de impossibilidade histórica ligada às condições de enunciação de qualquer discurso. Todo o discurso assenta num conjunto de elementos práticos e vivenciais, o que podemos denominar experiência, e a sua inteligibilidade é possível pela existência de um sistema de referenciais partilhados de forma mais ou menos consciente, mais ou menos tematizada. É precisamente tarefa da interpretação e da exegese colocar o discurso na relação com os seus pressupostos, os seus pré-conceitos, e interrogá-lo quanto à sua evidência e à sua verdade. É por este trabalho que ele irá aparecer como uma resposta determinada para um

⁹⁵⁹ Estamos a referir-nos ao pensamento de Hans-George Gadamer e à sua obra *Wahrheit und Methode* (1975), que utilizamos na versão castelhana (Ed. Sigueme, Salamanca, 1977) e ao de Paul Ricoeur, principalmente em *Du texte à l'action* (1975) e *Temps et Récit I, II e III* (1983, 1984 e 1985).

problema face a um conjunto de outras respostas possíveis e que, no entanto, estão obscurecidas pela sua própria existência como discurso e, especificamente, como texto escrito. *Cada discurso escrito representa, assim, a vitória de uma resposta e o obnubilamento de uma questão.* Todo o discurso assenta, então, num conjunto de pressupostos ou condições que não derivam da vontade ou da intenção de quem o produz. O autor, tanto quanto o receptor ou o intérprete, participa, como ser finito e histórico, da inevitável «condição ontológica de pertença» ou da inerência da consciência ao mundo. É também por estas razões que nenhuma época histórica pode ser compreendida ou explicada no acontecer do seu próprio presente. No entanto, se aceitamos a existência permanente de um conjunto de pressupostos não reflectidos do discurso como factor não eliminável e não controlável, ligados a uma consciência histórica afectada pela «história dos efeitos» e pela historicidade da compreensão e, por isso, operante em qualquer acto de compreensão, isto não significa que todos os pressupostos do discurso sejam necessariamente opacos ao sujeito que os enuncia ou à época que o produz. Consideramos assim dois tipos de pressupostos: pressupostos não ditos e que derivam da condição histórica do discurso e do seu autor, situados a um nível irreflectido, e pressupostos não ditos como estratégia de exercício e manutenção de poder. Neste último caso, há uma ocultação activa, que pode ser deliberada ou não, por parte do sujeito de enunciação. Em qualquer circunstância, enquadra-se numa estratégia de manutenção, consolidação e disseminação de uma determinada posição de poder. Neste sentido, ela pode atravessar qualquer tipo de discurso. Todo o discurso pode ser contaminado por esta estratégia não havendo, nesta perspectiva, um discurso puro. Segundo Olivier Reboul, a doutrinação (*endoctrinement*), a forma que assume o discurso ideológico no ensino, é precisamente o discurso «animado por paixões cujo carácter comum é o de serem inconfessadas»⁹⁶⁰. Quando o sistema de poder político é autoritário, não democrático, e detém formas institucionalizadas de censura, o discurso ideológico e a doutrinação serão eventualmente mais visíveis e detectáveis, mas não são um exclusivo de um sistema autoritário. A

⁹⁶⁰ Olivier Reboul, ob. cit., p. 69.

questão de que aqui se trata diz respeito ao poder, qualquer poder, e às formas que encontra para a sua natural tendência de perpetuação sob a forma mais eficaz de disseminação.

Partindo do princípio que o acesso à palavra e ao discurso escrito é já uma afirmação de poder (potência), de possibilidade de acesso de uma determinada realidade a um plano universal de comunicação, as afirmações constantes num discurso escrito, qualquer discurso, são já reforço e reiteração de um determinado poder. Sendo assim, num determinado discurso, o não dizer como forma de não conferir visibilidade, por sistema e continuamente, é uma forma de reprimir, de não convocar à palavra e à discussão. As formas de não dizer, pela sugestão, pelo humor ou pela ambiguidade, por exemplo, podem também ser formas de estabelecer cumplicidade com o público a que se destina o discurso, na pressuposição de referenciais partilhados e de um acordo prévio, não necessariamente expresso, ao poder que assim se afirma. Em qualquer dos casos, estamos face a formas de reforço de determinadas posições em detrimento de outras. São estratégias, deliberadas ou não, por parte dos sujeitos de enunciação, que funcionam, na prática, reforçando as posições manifestas e enfraquecendo as omitidas ou sugeridas. Neste caso, parece-nos estarmos em face de uma estratégia de ocultação, ou de semi-ocultação, que se enquadra numa forma eficaz de exercício de poder, de um tipo de poder, que «carece do silêncio como condição vital»⁹⁶¹.

O discurso político de Salazar traça claramente os grandes princípios que são a arquitectura do sistema político e ideológico e que se vão depois desdobrando e propagando, sem necessidade de uma explicitação racional que pudesse remeter para um eventual debate ou oposição. Os *outros* discursos serão progressivamente silenciados no discurso oficial e quando aparecem são sugeridos de forma vaga e relativamente dissimulada. A imposição de um determinado

⁹⁶¹ Opondo o liberalismo ao despotismo lemos em Joaquim de Carvalho: «O liberalismo na sua essência profunda é generosidade e necessidade imperiosa de convivência com o inimigo. A supressão da oposição é a sua morte, ao contrário do despotismo, cuja essência, fluindo do abandono aos instintos ou da dialéctica fácil de uma pretensa verdade absoluta e salvadora, carece do silêncio como condição vital». Joaquim de Carvalho, ob. cit. vol. VI, p. 171.

projecto político para o País vai a par com um progressivo apagamento, no discurso oficial, de todos os conceitos susceptíveis de discussão, acompanhando a progressiva destruição do espaço público.

O discurso oficial, como pode ser encarado não só o discurso dos políticos, mas qualquer discurso emanado de uma fonte de poder, como pode até certo ponto ser considerado o discurso dos manualistas após aprovação oficial, trabalha frequentemente no suposto da existência de um conjunto de ideias directoras «boas», «sãs», «verdadeiras»⁹⁶², que se impõem como *evidentes*, universais e indiscutíveis e que estão na base de um conjunto conceptual derivado. A evidência, qualquer tipo de evidência, impõe-se sem necessidade de justificação. Mas não dispensa o trabalho de tornar evidente. Trata-se de progressivamente esbater pólos de oposição até que se dissolvam sob *a força* das evidências. *Tornar evidente* é uma estratégia discursiva e retórica de legitimação de poder, apresentando a verdade como única e indiscutível. Será tanto mais eficaz quanto mais for capaz de fazer desaparecer qualquer pergunta.

É trabalho filosófico o enunciar, clarificar, trazer à linguagem tudo o que possa ser dito. A elucidação dos problemas filosóficos implica também a clarificação dos seus pontos de partida. Nesta sequência, consideramos que um livro escolar de Filosofia será tanto melhor quanto mais for capaz de se situar em relação aos seus próprios pressupostos filosóficos, pedagógicos e didácticos de modo claro e verbalizado. Este pode ser considerado um dos referenciais da qualidade. O livro de Jolivet fá-lo. Como vimos, no final, assume-se como manual de filosofia cristã. O livro de Lahr também: logo no *Prefácio* assume a sua orientação escolástica. Os manuais em língua portuguesa omitem, normalmente, a sua orientação ou pressupostos filosóficos. O texto dos manualistas apresenta-se, com frequência, num vazio de referências filosóficas que retiram ao leitor, ao aluno, possibilidades de se questionar quanto ao sentido dos problemas e ao significado das respostas. Não é só um ensino que se reduz a apresentação de

⁹⁶² In Parecer ao livro de Jolivet. Vd. supra, p. 477-483.

doutrina, mas um ensino que reduz a doutrina a uma resposta sem pergunta, a uma posição sem problema. Omitir, não enunciar, é o caminho para apagar o espaço de onde poderiam surgir as perguntas. Criam-se as condições para um ensino de Filosofia não filosófico.

«[...] a introdução no ensino liceal de capítulos incisivos sobre matéria política – tais como, O que é a democracia?; Monarquia e democracia; corporativismo e totalitarismo; a doutrina de Rousseau no século XX – pode levar talvez a discussões, ao embate de sentimentos e ideias que por ventura contrariem a finalidade educativa que se pretende»⁹⁶³.

Assim se exprimia Duque Vieira, a 16 de Maio de 1947, justificando o seu parecer, desfavorável, ao livro de Serras Pereira «Filosofia de Senso Comum». O autor submetia-o a exame da 3ª Secção da Junta Nacional de Educação para ser considerado como «complemento ao compêndio» e «preparação a outras leituras de mais difícil interpretação»⁹⁶⁴.

⁹⁶³ Duque Vieira, relator do Parecer ao livro de Serras Pereira *Filosofia de Senso Comum* (exemplar dactilografado), in A. H. M. E. 15/1856.

⁹⁶⁴ Cf. A. H. M. E. 15 /1856.

Capítulo 3 – Percursos à margem

1. A proposta de António Sérgio para o ensino da Filosofia em 1934

Em Abril de 1934, ainda na vigência do programa de 1931 e 6 meses antes do novo programa de 1934 (promulgado pelo decreto n.º 24:526 de 06 de Outubro), António Sérgio tinha publicado um artigo, na revista *Seara Nova*⁹⁶⁵, intitulado «Sobre o ensino da filosofia nos liceus», que consistia na Proposta apresentada à Sociedade de Estudos Pedagógicos. Ela importa-nos não tanto sob a perspectiva de elucidação do pensamento do autor, mas como representando uma concepção de ensino da Filosofia assente em pressupostos filosófico-pedagógicos distintos dos do programa em vigor e completamente distanciados do caminho do próximo programa de 1934 ou dos futuros programas, num momento em que a política educativa não se encontrava ainda completamente clarificada e definida⁹⁶⁶.

1) A proposta que António Sérgio apresenta é a seguinte:

«Proponho [...] que se considere a hipótese de dividir em dois períodos o ensino da filosofia nos liceus, sendo que no primeiro se trataria sobretudo de *transmitir os conhecimentos* mais geralmente admitidos e elementarizáveis de Psicologia, de Lógica e de Moral, ao passo que no segundo se buscaria sobretudo *treiná-los na reflexão filosófica*, com uma matéria e um programa à escolha do professor, sem omissão da leitura comentada de uma obra de um dos grandes autores apropriados a tal efeito, — obra que é aquilo a que podemos chamar, pedagogicamente, um texto *clássico*»⁹⁶⁷.

2) Os fundamentos para esta proposta encontram-se:

— Nos dois aspectos segundo os quais a filosofia nos liceus se apresenta e que faz com que a possamos considerar quer como «*transmissão* das conclusões

⁹⁶⁵ António Sérgio, «Sobre o ensino da filosofia nos liceus», in *Seara Nova*, Abril 1934, n.º 385, p. 13.

⁹⁶⁶ O que acontecerá em 1936 com a publicação da Lei de Bases n.º 1:941 a 16 de Abril.

⁹⁶⁷ António Sérgio, *Ibidem*.

mais admitidas e elementarizáveis da Psicologia, da Lógica e da Moral», quer como uma «disciplina espiritual de que cumpre fazer a *iniciação*»⁹⁶⁸.

— Na necessidade de conciliar estes dois aspectos no ensino da Filosofia. Clarificando que esta distinção «radica numa preocupação prática e pedagógica, não numa consideração filosófica» e que, portanto, «não são susceptíveis de ser separados em doutrina», António Sérgio afirma não crer «prático [...] o pretender desenvolvê-los simultaneamente». Deste modo, o autor coloca-se num ponto de vista filosófico-pedagógico ou no âmbito do que podemos considerar uma filosofia do ensino da filosofia. Explicitando o seu ponto de partida, António Sérgio impede que esta distinção abstracta possa ser considerada como representando duas concepções filosóficas em dicotomia. Trata-se de dois aspectos de uma só realidade, que as necessidades de ensino obrigam a distinguir e a separar.

3) As consequências desta proposta ocorrem a nível da concepção de objecto de ensino, tipo de programa, método de ensino, papel do professor.

Da distinção entre o aspecto da *transmissão* e o da *iniciação*, decorrem, assim, um conjunto de consequências práticas e metodológicas. Apresentamo-las de modo sistematizado e num quadro comparativo, para melhor compreensão:

Ensino da Filosofia sob o aspecto da <i>transmissão</i>	Ensino da Filosofia sob o aspecto da <i>iniciação</i>
<ul style="list-style-type: none">• Apresenta-se como um conjunto de matérias, «uma espécie de matéria de ensino que não difere essencialmente, em natureza, de qualquer das outras matérias liceais[...]».	<ul style="list-style-type: none">• Apresenta-se como «um <i>movimento crítico</i> que, de todos os nossos conhecimentos, nos transfere à consideração do espírito que os formula [...]».

⁹⁶⁸ O termo «iniciação» aqui não tem qualquer conotação com «mistério». José Marinho, autor que, aliás, polemizou com António Sérgio, utilizará este termo «iniciação» em sentido distinto. No quadro de uma perspectiva crítica ao modelo de racionalidade europeu, a iniciação no ensino da Filosofia, na interpretação de José Marinho, refere-se ao estudo do mito, do simbolismo, formas que na cultura portuguesa assume a filosofia «concretamente situada» (José Marinho, *Estudos sobre o Pensamento Português Contemporâneo*, Lisboa, Biblioteca Nacional, 1981, p. 13). Cf. José Marinho, *Filosofia: ensino ou iniciação?*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1972.

<p>Sob este aspecto a disciplina de Filosofia é uma disciplina como as outras.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Consiste na transmissão de conteúdos que podem ser considerados como «conclusões mais admitidas e elementarizáveis da Psicologia, da Lógica e da Moral» • Pode «dar ao educando a ilusão da facilidade» • O objectivo é ensinar conteúdos. Nesta perspectiva é possível «ensinar uma ética». • «Admite facilmente a concepção de um programa mais ou menos taxativo». Será constituído por um conjunto de «conclusões», sob a forma de conceitos ou noções. • Supõe a subordinação do professor ao programa 	<p>Sob este aspecto, a disciplina de Filosofia não é uma disciplina como as outras.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Consiste num «exercício da reflexão»; pode ser considerado «um intróito, por assim dizer, àquilo que não é elementarizável». • Insiste na «dificuldade dos problemas» • O objectivo é disciplinar o espírito. Nesta perspectiva, procura-se criar, «pela reflexão, as condições intelectuais da vida moral» • Não admite a concepção de um programa taxativo. Exige a <i>exemplificação</i> do método reflexivo através da sua aplicação a um problema filosófico e/ou a um texto filosófico escolhido pelo professor «talvez entre os aconselhados pelo legislador». • Supõe a liberdade, autonomia e responsabilidade filosófica e pedagógica do professor
--	--

A proposta de António Sérgio não teve consequências do ponto de vista institucional. O caminho do ensino da Filosofia nos liceus, até 1974, fez-se por via exclusiva do primeiro aspecto que, segundo António Sérgio, não poderia ser separado do segundo. O que irá acontecer, nesse mesmo ano em que António Sérgio apresenta esta proposta, é precisamente o acentuar do carácter taxativo dos programas e a elementarização do ensino da Filosofia (1934); o que irá acontecer

com os programas seguintes é o acentuar do aspecto doutrinário e do método expositivo. A análise de problemas filosóficos através de textos de autor, sugestão que aparecia também no compêndio de Vieira de Almeida e Reis Machado, estará ausente dos programas do período do Estado Novo em que as referências à leitura de trechos ou de obras não aparece de modo inequívoco como metodologia de trabalho ou em articulação com problemas filosóficos.

A proposta de António Sérgio pretendia conciliar a dogmática e a problematização, a doutrina e a disciplina, o saber e o método, e se a sua proposta concreta não teve sucesso imediato, não deixa, por isso, de representar uma concepção consistente de ensino liceal da Filosofia. É essa perspectiva de ensino de Filosofia predominantemente orientada por problemas e assente em textos de autor que encontramos, em certa medida, no compêndio *Elementos de Filosofia* de Vieira de Almeida e Reis Machado (de finais dos anos vinte), e que veremos realizada de forma segura e inovadora nas Antologias de textos organizadas por Joel Serrão e Jorge de Macedo ou por Joel Serrão e Rui Grácio, a partir de 1948. Deste modo, cremos sustentável afirmar que a par da perspectiva oficial de ensino da disciplina de Filosofia, de tendência espiritualista cristã, se manteve actuante uma outra perspectiva, racionalista, que podemos filiar em Vieira de Almeida ou em António Sérgio.

2. Sinais de renovação: a primeira publicação da *Breve Antologia Filosófica* de Joel Serrão e Jorge de Macedo (1948)

Em 1948, no ano da promulgação de um novo Programa de Filosofia, em substituição do Programa de 1936, que vigorou praticamente até 1974, é publicada a primeira edição do primeiro volume de *Breve Antologia Filosófica, Introdução à Filosofia e Psicologia*, de Joel Serrão e Jorge Borges de Macedo⁹⁶⁹. Não foi, pelo menos aparentemente, concebida com o único objectivo de ser um livro escolar.

⁹⁶⁹ Joel Serrão e Jorge de Macedo (org.), *Breve Antologia Filosófica, I volume, Introdução à Filosofia e Psicologia*, Seara Nova, Lisboa, 1948. A edição que estamos a consultar é a 3ª, de 1963, da Editora Sá da Costa.

No Prefácio da primeira edição⁹⁷⁰ os autores apresentam de modo muito claro os objectivos da obra:

«1) Fornecer aos jovens estudantes portugueses de Filosofia (do liceu e da Universidade) textos, tão completos quanto possível numa antologia, adequados ao seu estudo;

2) Proporcionar ao leitor em geral uma visão dos problemas filosóficos e das soluções que para eles os pensadores têm vindo cogitando através dos tempos, visão que, embora esquemática, seja actualizada»

«Livro escolar» e «livro de divulgação», é como os autores o concebem. É um livro que se dirige a dois tipos de público: dirige-se tanto ao «estudante» ou ao «escolar», como ao «estudioso» ou ao «não escolar». O estudante fugirá aos «inúteis compêndios», à «pilha de definições», de «teorias», de «nomes bárbaros» e confronta-se com a «filosofia viva» que o pode satisfazer em parte:

«[...] porque através de textos de autores justamente consagrados, põe problemas autênticos, insinua possíveis soluções e descarta a formulazinha com que, em geral, se vence o exame, que de forma alguma devia ser o objectivo pedagógico de qualquer estudo».

O estudioso alargará os «horizontes da sua vida», conhecerá os problemas da filosofia que o ajudarão a viver como «homem consciente».

Ao estudante, poderá esta obra «abrir o interesse pela reflexão filosófica», o que não é possível «pelo uso dos quase sempre inúteis compêndios». Ao estudioso, o aprofundamento e alargamento da sua «cultura pessoal»:

«[...] a esses gostaríamos de tornar claro que uma página de Wallon, de Delacroix, de Ribot, de James, [...] uma página bem lida, bem entendida e, só depois, bem criticada valerá, para a sua cultura pessoal, bem mais do que um mundo de coisas que se aceitam incriticada e simplistamente».

⁹⁷⁰ Os autores incluem os Prefácios da 1ª e da 2ª edição (datados de 1948 e 1960 respectivamente) na 3ª edição de 1963. As transcrições constantes deste capítulo são feitas a partir da 3ª edição.

Com esta obra, tanto o estudante, para quem estudar é uma obrigação externa de decorrente da sua situação escolar, como o estudioso, para quem estudar é uma necessidade⁹⁷¹, poderão ampliar «os seus horizontes de cultura», num processo acerca do qual os autores não escondem os escolhos:

«É claro que um e outro, o escolar e o não escolar, se encontrarão, por vezes, ante dificuldades. Mas a vida também está cheia de problemas difíceis e importa-nos, se queremos viver de pé, arrostar com eles, para os vencer».

O facto de esta obra não se apresentar como livro escolar liberta-a da sujeição aos procedimentos oficiais de aprovação e à prevista rejeição, até por simples razão de forma: a legislação prevê um compêndio e um compêndio não é uma antologia de textos.

Os autores declaram ambicionar «para este livro a sorte de cair nas mãos dos estudantes». Por isso, por se tratar de «sorte», em momento algum se refere explicitamente o programa da disciplina, se remete para a utilização da obra em sala de aula, ou se faz referência ao professor. A legislação de ensino saída no ano anterior, em 1947, é clara ao referir-se ao dever do professor em «orientar-se no ensino pelos compêndios que forem adoptados, indicando no livro próprio a parte versada do programa»⁹⁷². O Art.º 414º considera igualmente que «não é lícito aos professores, quando haja livros aprovados para uma disciplina, orientar o ensino por outros livros ou por apontamentos», e o Art.º 415º considera, numa formulação mais rígida, que «é proibido, tanto no ensino oficial como no particular, o uso de determinados livros denominados auxiliares, epítomes ou

⁹⁷¹ Ortega Y Gasset em «Sobre o Estudar e o Estudante» (in Hannah Arendt, Eric Weil, Bertrand Russell Ortega Y Gasset, *Quatro Textos excêntricos*, selecção, prefácio e tradução de Olga Pombo, Relógio D'Água, Lisboa, 2000, p. 86-103) apresenta o estudante como «um ser humano, masculino ou feminino, a quem a vida impõe a necessidade de estudar ciências sem delas ter sentido uma imediata e autêntica necessidade» (*Ibidem*, p. 91). Para alterar esta situação «é necessário voltar o ensino do avesso e dizer: ensinar é primária e fundamentalmente ensinar a necessidade de uma ciência e não ensinar uma ciência cuja necessidade seja impossível fazer sentir ao estudante» (*Ibidem*, p. 101). Joel Serrão parece querer realizar esta viragem transformando afinal o «estudante» no «estudioso».

⁹⁷² Decreto n.º 36 507, de 17 de Setembro de 1947, Artº170.º, alínea j).

resumos de matérias de programas [...]». Assim, deixar nas mãos da boa sorte o uso desta antologia por parte dos estudantes de Filosofia, a ausência de qualquer referência explícita ao programa e ao professor⁹⁷³, a crítica contundente aos manuais de ensino e, por esta via, ao ensino da Filosofia no Liceu, devem ser interpretadas à luz do quadro da legislação de ensino e da política geral. Esta legislação não impede, no entanto, por parte do estudante do liceu, a utilização de quaisquer livros para estudar e aprender Filosofia. Pois é disso que se trata: de «abrir o interesse pela reflexão filosófica», de contactar com a «filosofia viva», com «problemas autênticos». Não de encontrar fórmulas, «formulazinhas», para facilitar o exame, de «amenizar» o estudo (palavra que parece remeter para o prefácio do livro de Aresta) ou de «tornar simplista o que, por sua natureza, é complexo». O projecto é de renovação do ensino da Filosofia, embora nada disso pudesse ser dito de modo explícito. No entanto, principalmente o penúltimo parágrafo do Prefácio indicia a intencionalidade didáctica da obra:

«Se temos consciência da utilidade desta *Antologia*, não a temos menor de algumas das suas deficiências. Muitas, procurámos remediá-las: para outras foi impossível encontrar solução; e outras, ainda, certamente, nos terão escapado. Pedimos, portanto, a todos os leitores desta obra, especialmente aos professores de Filosofia, que nos perdoem as deficiências encontradas e no-las comuniquem, pois outro desejo não temos que o de as fazer desaparecer em possível futura edição».

Efectivamente, em 1960, após três anos de estar esgotada, surge a 2ª edição desta obra. Seguramente, houve professores que utilizavam os seus textos na sala de aula⁹⁷⁴. No Prefácio da 2ª edição, os autores declaram ter «revisto» e «refundido» a obra «de acordo com os ensinamentos oriundos da sua utilização

⁹⁷³ A referência aos «professores de Filosofia» apenas consta do penúltimo parágrafo enquanto «leitores».

⁹⁷⁴ Maria Emília Dinis, professora no Liceu Pedro Nunes, no relatório que apresenta no ano lectivo de 1962/63 refere: «Outro dos processos por nós utilizado foi o comentário de textos, ainda que o consideremos de muito maior importância para o estudo da História e da Filosofia propriamente dita. Mas também à Psicologia ele pode servir, principalmente quando se trata de relatos de experiências ou casos clínicos. Recorremos para este efeito, ao livro de Joel Serrão, a textos de manuais franceses (de Foulquié e Huisman) ou a outros incluídos em obras que possuímos ou existentes na biblioteca do liceu», in A. M. H. E. *Relatórios de Professores* 2519/55.

didáctica». Embora continue a ser dirigida a «escolares e não escolares», «a portugueses e brasileiros»⁹⁷⁵, é de admitir que o seu público-alvo fosse, principalmente, os estudantes de Filosofia dos liceus.

Ainda que no Prefácio da 1ª edição os autores refiram as dificuldades de organização de uma obra deste género, considerando-a a primeira em Portugal⁹⁷⁶, a novidade desta obra é esclarecida de forma mais cabal no Prefácio da 2ª edição, em que se volta a referir não só o seu aspecto pioneiro como o facto de se constituir como resposta a uma necessidade de ordem didáctica. O que está em causa é um novo modo de conceber o ensino e a aprendizagem da Filosofia segundo o qual o texto de autor tem um papel decisivo:

«Leitura reflectida de textos de grandes pensadores, eis o caminho necessário (embora não suficiente) a quantos pretendem saber em que consiste o filosofar, e sem o que não há aprendizagem filosófica que valha a pena».

Por «aprendizagem filosófica» deve entender-se não aprendizagem de doutrinas ou de sistemas mas uma «experiência do pensar próprio». Esta experiência de «reflexão filosófica» exige uma orientação «discreta» e «estudo das obras dos especulativos de mérito, nacionais e estrangeiros».

⁹⁷⁵ No *Compêndio de Filosofia* de Bonifácio Ribeiro e José da Silva, na 3ª edição de 1947 (data do Prefácio) refere-se também a sua adopção no Brasil, em texto acrescentado ao índice onomástico, datado de Novembro de 1947: «Só quando a impressão desta Edição estava quase concluída, fomos informados de que este Compêndio for a aprovado oficialmente no BRASIL para o Ensino Secundário (Gimnasial), pelo processo n.º 17.744/40 do Ministério da Educação Nacional, o que patenteia claramente o bom conceito e valor pedagógico em que este é tido, reflectindo, além disso, o bom nome de Portugal e o seu cordial Intercâmbio instrutivo-cultural com a Nação Irmã».

⁹⁷⁶ Comenta o autor que «mesmo no estrangeiro elas não são tão frequentes como seria de desejar». Não sabemos se o autor se estaria a referir à França, país que continuava a ser uma importante referência filosófica e cultural. Precisamente por esta época, finais dos anos quarenta inicia-se uma renovação dos materiais de ensino neste país. Bruno Poucet, em «Enseigner la philosophie», obra que temos vindo a citar, dá conta de um conjunto de novos manuais «significativos de uma evolução da concepção de ensino, pela maior importância que dão aos textos» (*Ibidem*, p. 317). Dentro desta concepção sublinha aquelas obras que «vão sistematizar a ideia de que a leitura de extractos de obras filosóficas importa acima de tudo» (*Ibidem*, p. 318) e dá-nos a referência da obra de R. Chateau, *La Philosophie par les textes*, datada de 1948, do mesmo ano da publicação da *Breve Antologia Filosófica I*, de Joel Serrão. Comenta Poucet, de seguida: «Esta nova orientação não é contradita pela inspecção geral, visto que um dos seus membros, Georges Canguilhem, dirige na Hachette uma colecção de obras “Textes et documents philosophiques”», dando-nos a referência de publicação do primeiro volume «Besoins et Tendances» a 1950. Sendo assim, podemos considerar que o movimento renovador que Joel Serrão e Jorge Borges de Macedo iniciam em Portugal, embora sem enquadramento ou reconhecimento oficial, é contemporâneo do que então se iniciava em França.

Entre a concepção de ensino e de aprendizagem da Filosofia pressuposta nesta obra e a que subjaz ao programa de Filosofia aprovado não existe ponto de contacto. O ensino da Filosofia no Liceu parece desenvolver-se em dois caminhos paralelos: o das prescrições normativas do programa e dos livros oficialmente adoptados, e o desta antologia, cada um deles suportados em concepções filosóficas e metodológicas distintas. O programa em vigor supõe um método expositivo com base no texto do compêndio, apresentando uma filosofia feita. As finalidades do ensino da Filosofia situam-se tanto na esfera intelectual como moral e, neste contexto, a leitura e análise de textos filosóficos não tem especial destaque. Quando aparece, subordina-se às finalidades educativas pré-determinadas, principalmente de ordem moral. A reflexão filosófica é identificada com introspecção e meditação e os problemas filosóficos acessíveis a partir da interioridade. O texto é apenas pretexto ou mero exemplo ilustrativo.

As antologias de texto supõem uma abordagem através de autores ou problemas filosóficos. Neste caso, os organizadores da Antologia optaram por uma perspectiva de «seriação lógica dos problemas», que se apresentam estruturados do seguinte modo: «o problema da introdução à filosofia e o problema psicológico», «o problema do conhecimento, o problema dos juízos de valor e o problema da existência»⁹⁷⁷. A reflexão filosófica é reflexão sobre problemas, não uma reflexão do sujeito sobre si próprio (ainda que a possa incluir), e exige, não a apresentação de soluções ou de uma filosofia feita, mas um trabalho de interpretação sobre «textos de autores consagrados». O objectivo fundamental é possibilitar a «experiência efectiva» do «pensar próprio»⁹⁷⁸. Esta actividade do «pensar próprio» não é confundida com um pensar sem regras, com a valorização da subjectividade e do valor da opinião ou, afinal, um retorno à reflexão sobre si, no que representaria uma linha próxima da do programa oficial. Aproximamos esta expressão do «pensar por si» kantiano, um pensar livre, quer

⁹⁷⁷ Esta classificação dos problemas filosóficos é semelhante à que aparecia em *Elementos de Filosofia* de Vieira de Almeida e Reis Machado. Vd. supra, p. 509.

⁹⁷⁸ Cf. Prefácio da 2ª edição.

dizer, racional e autónomo que se constitui como permanente tarefa da razão⁹⁷⁹. A «leitura reflectida de textos»⁹⁸⁰ filosóficos, o trabalho interpretativo que exige, incluindo a mobilização de vocabulário técnico, implica o refazer de um pensar que assim se torna próprio e, deste modo, permite orientar no sentido de uma reflexão filosófica. «Saber em que consiste o filosofar»⁹⁸¹ em nada remete para uma actividade diletante, para uma interrogação permanente sem finalidade para além dela, mas para um método e para a tomada de consciência de um saber em aberto, cuja aprendizagem não pode consistir em repetição de doutrina. Reencontramos nesta concepção de filosofar um dos aspectos do ensino da Filosofia que A. Sérgio apresentava na sua proposta de 1934 e que apelidava de «iniciação», entendendo por este termo uma iniciação à reflexão, um exercício do pensar associado ao estudo de problemas e de textos de autor. Ao mesmo tempo, um treino intelectual e de desenvolvimento da capacidade crítica.

O texto em epígrafe que os autores escolhem na abertura do capítulo II «Objecto e Valor da Filosofia» é precisamente de António Sérgio, revelando a sua inspiração fundamental:

«Um filósofo (ao que me parece) não é um sujeito sabedor num certo número de matérias a que se dá o nome de ‘filosofia’: é um homem com capacidade de elucidar

⁹⁷⁹ «O verdadeiro filósofo tem, portanto, como pensador por si próprio, de fazer um uso livre e próprio, não um uso imitador e servil, da sua razão», Kant, *Logik*, Einleitung, III, 1ª ed., p.19-28, tradução de José Barata-Moura, in *Kant e o conceito de Filosofia*, Sampedro, Lisboa, 1972, p. 87.

⁹⁸⁰ Prefácio da 2ª edição..

⁹⁸¹ *Ibidem*. Remetemos este passo para a distinção kantiana entre «filosofia» e «filosofar» e entre «conhecimento histórico» e «conhecimento racional» que sustentam a posição de que só se pode aprender a filosofar: «Cada pensador filosófico constrói, por assim dizer, sobre ruínas de outro a sua própria obra; mas nenhuma que fosse estável em todas as suas partes ganhou posição. Por isso, não se pode ainda aprender a Filosofia a partir do fundamento, porque ela *ainda não está dada*». Assim: «Aquele que quiser aprender a filosofar deve, pelo contrário, encarar todos os sistemas de Filosofia apenas como história do uso da razão e como objecto do exercício do seu talento filosófico». Kant, *Logik*, Einleitung, III, 1ª ed., p.19-28, tradução de José Barata-Moura, in *Kant e o conceito de Filosofia*, Sampedro, Lisboa, 1972, p. 82-83 e p. 87. Esta aproximação que fazemos com a filosofia kantiana não implica considerar que estamos face a uma perspectiva reflectida da parte dos autores de uma filosofia de ensino alicerçada em Kant. Não há, aliás, sinais nesta Antologia de uma escolha de textos que indiciem uma preferência por este autor, nomeadamente no capítulo «Introdução à Filosofia».

ideias — em qualquer domínio; mais particularmente: creio que filosofar é lançar certa luz nos domínios das ideias fundamentais»⁹⁸².

O ensino da Filosofia através de uma antologia de textos será sempre, de um ponto de vista didáctico, um desafio, um estímulo e um risco. Tanto para professores como para alunos. À época um desafio, um estímulo e um risco duplos, dada a ausência de reconhecimento oficial e da existência de exames nacionais que tinham o compêndio oficial como referência.

Tal como tínhamos anotado relativamente aos manuais de Vieira de Almeida e Reis Machado ou de Antonino de Sousa, não encontramos referências a finalidades educativas do ensino da Filosofia, do ponto de vista intelectual ou moral. Não que o ensino da Filosofia as não tenha, mas não as tem seguramente ao modo de finalidades extrínsecas às quais se subordine. Podemos dizer que o ensino da Filosofia, pelo simples facto de ser filosófico, tem um valor educativo, tanto intelectual como moral. Será por isso que deve pertencer ao currículo liceal, não porque se possa ajustar a quaisquer tipo de finalidades educativas, previamente concebidas e política e ideologicamente orientadas.

O ponto de partida e a finalidade do ensino da Filosofia radicam nela mesma. Não há necessidade de apelar a finalidades extrínsecas ao valor dos conhecimentos e da actividade filosófica para que sejam escolarmente legitimados.

Podemos considerar que a Filosofia só periga no ensino, ou porque já não é Filosofia e se deixou enredar por outros discursos, ou porque o ensino adquire um cariz meramente técnico e de resposta a necessidades imediatistas da sociedade. O utilitarismo, seja qual for a forma pela qual se reveste, a pressa, o imediatismo, o

⁹⁸² António Sérgio, *Ensaio*, VII, p. 231, cit. por Joel Serrão e Jorge de Macedo in *Breve Antologia Filosófica*, I volume, Livraria Sá da Costa, 3ª edição revista e modificada, Lisboa, 1963, p. 25. A aproximação que fizemos anteriormente com a perspectiva kantiana apresenta-se coerente admitindo, com Carrilho, que «a posição de António Sérgio sobre o ensino da filosofia é, em grande parte, herdeira destas ideias de Kant, pela sua insistência sobre a importância da atitude filosófica e a aprendizagem do pensar». (Manuel Mª Carrilho, *O Saber e o Método*, Imprensa Nacional-Casa da Moeda, Lisboa, 1982, p. 77). Podemos considerar que falta a A. Sérgio a consistência e a integração sistemática que encontramos na filosofia kantiana o que não retira valor à distinção feita e às suas virtualidades pedagógicas.

facilitismo, serão sempre inimigos da Filosofia, quer nos refiramos à ciência quer à disciplina epónima. Não é, no entanto, uma ameaça que a especifique; o ensino de qualquer ciência exige treino de competências e método, criação de hábitos intelectuais só permitidos pelo tempo e conseguidos pela persistência. A aprendizagem assente na memorização, desligada de uma metodologia consistente será sempre epifenómeno de curta duração, embora possa revestir-se de aparente eficácia, principalmente num ensino escolar que se pauta, em larga medida, para dar resposta a exigências de um exame nacional. A proposta de Joel Serrão e Jorge Borges de Macedo de um ensino da Filosofia que toma como ponto de partida (e de chegada) textos de Filósofos não ignora o programa oficial mas contraria o modelo didáctico habitual e proposto pelos compêndios em uso. Cria exigências maiores na leccionação, conferindo ao professor um papel activo, cabendo-lhe superior responsabilidade na orientação e organização da prática lectiva.

A julgar pelo critério das sucessivas edições,⁹⁸³ cremos poder considerar que a *Breve Antologia Filosófica* teve uma recepção positiva no meio cultural e filosófico e escolar. Isto não impede que, em 1970, Joel Serrão publique outra antologia, *Iniciação ao Filosofar*, cujo prefácio permite ler algum desencanto com o estado da Filosofia e do seu ensino. Na verdade, de um ponto de vista institucional, nada tinha mudado. O programa de Filosofia mantinha-se inalterável, assim como o regime político do país, apesar da «Primavera marcelista». Se, em *Breve Antologia Filosófica*, as preocupações são didácticas, a estruturação dos temas pode ser articulada com o programa de Filosofia em vigor e dirige-se a «escolares» e «não escolares», em *Iniciação ao Filosofar* afirma:

«Sem qualquer preocupação programática relativamente ao ensino da Filosofia tal qual existe entre nós, este livro destina-se, virtualmente, a todos os portugueses e

⁹⁸³ Em 1954, no ano da alteração ao programa de Filosofia vigente desde 1948, será publicado o volume II da *Breve Antologia Filosófica*, agora por Joel Serrão e Rui Grácio, *Lógica e Teoria do Conhecimento*, também pela editora Seara Nova. Este volume terá uma 2ª edição em 1962, pela Livraria Sá da Costa. Entretanto, em 1955, saía o volume III, *Ética, Estética e Metafísica*, pela Seara Nova. Em 1966, o vol. II será reorganizado passando a integrar os temas do volume III, intitulado-se *Lógica, Teoria do Conhecimento, Ética, Estética e Metafísica*. Após esta 3ª edição, revista e aumentada, surgirão mais edições sendo a última de que temos conhecimento de 1974 (8ª edição). Relativamente ao volume I, *Introdução à Filosofia e Psicologia*, temos como referência o ano de 1972 para a 10ª edição.

brasileiros para quem a reflexão sobre o homem é considerada a condição prévia do próprio acesso à dignidade e à responsabilidade de ser homem. É esta a sua ambição»⁹⁸⁴.

Não podemos deixar de ler aqui, ao mesmo tempo, desistência e luta. Desistência relativamente a um ensino escolar de Filosofia que permanecia, pelo menos aparentemente, sem sinais de mudança; luta em defesa da Filosofia como uma responsabilidade ética. É também neste sentido que, logo no §2, apresentava o seu contributo pessoal:

«Muitas são as causas ou as condições da inanidade do panorama filosófico português, mas que temos feito nós, professores de Filosofia, para modificar a situação? Temos vivido da Filosofia, em vez de para ela...»⁹⁸⁵.

3. *Textos de Filosofia de Maria Luísa Guerra*

Textos de Filosofia, selecção documental de acordo com o programa do 7.º ano do liceu, de Maria Luísa Guerra, é um livro publicado pela Porto Editora em 1969⁹⁸⁶. Em 1972, será publicada uma 2ª edição, as restantes serão já publicadas após a Revolução de 25 de Abril de 1974. Embora estejamos muito longe já dos anos cinquenta, e nos estejamos a afastar das balizas temporais da nossa investigação, considerámos pertinente a referência a esta *Antologia* como sinal de que a situação escolar da disciplina, apesar do mesmo enquadramento legal, apresentava uma vitalidade que desmentia a sua representação através dos compêndios oficiais, independentemente dos esforços que, também neles, se detectava de aproximação a uma certa actualidade⁹⁸⁷.

⁹⁸⁴ Joel Serrão, *Iniciação ao Filosofar*, Lisboa, Ed. Sá da Costa, 1970, Prefácio, sublinhado nosso.

⁹⁸⁵ *Ibidem*.

⁹⁸⁶ Edição sem data. Retirámos esta data do registo na Biblioteca Nacional.

⁹⁸⁷ Sem pretensão de exaustividade referimos apenas alguns exemplos retirados da comparação entre duas edições de *Compêndio de Filosofia* de Bonifácio Ribeiro e José da Silva: a 4ª edição de 1956 e a 18ª de 1967, ambas editadas pela Livraria Popular de Francisco Franco. Na 4ª edição de 1956 os autores esclarecem, no âmbito da Psicologia, que a classificação dos fenómenos psíquicos segundo o esquema das três vidas, intelectual, afectiva ou volitiva, «é de mero interesse didáctico, não correspondendo à verdadeira resiliência da vida psíquica que, além de múltipla é una». *Idem*, *Compêndio de Filosofia*, Livraria Popular de Francisco Franco, Lisboa, 1956, p. 85. Nesta edição de 1956 notamos que não há referência à

Segundo o que lemos no prefácio, esta obra tem objectivos didácticos explícitos e surgiu a partir da experiência pedagógica da autora:

«A nossa experiência pedagógica informou-nos sobre a necessidade de colocar o aluno em face de textos *curtos, incisivos e directos* que equacionem, com economia, os problemas a explorar».

A autora tem como referência directa o programa oficial mas apenas no que se refere ao que define como «exigências de informação»:

«[...] tivemos um duplo objectivo: *cumprir as exigências de informação requeridas pelo programa oficial e traçar, ao mesmo tempo, a curva analítica dos problemas em causa*».

Psicanálise. Em «Objecto da Psicologia», no capítulo relativo à consciência, nos subcapítulos «Graus de consciência» ou «Importância do inconsciente» não se faz referência a Freud ou à Psicanálise (cf. *Ibidem*, p.63-73). Tal já não se verifica na 15ª edição de 1967 que acrescenta ao capítulo «A Consciência» o subcapítulo «O inconsciente e a psicanálise» (p. 84-88), sendo indicadas, em «Leituras» (o que não aparecia na edição de 1956), no final do subcapítulo, obras de Adler, *Le temperament nerveux*, Freud, *Cinco lições de psicanálise* e Lagache, *La Psicanalyse* (Colecção “Que sais-je”) (p. 89). No entanto, na 4ª edição de 1956, é feita referência a Freud na «Vida Afectiva», no subcapítulo «Recalcamento e sublimação das tendências» embora «censura», «recalcamento», «sublimação» não estejam integradas na teoria freudiana do psiquismo. Assim, o mecanismo da sublimação pode ser desvalorizado: «Este método não data de Freud, pois antes dele já muitos moralistas aconselhavam não a luta directa, mas o desvio de direcção». (*Ibidem*, p. 164). Na edição de 1967, embora se mantenha este parágrafo, há já a referência ao recalcamento como trabalho do inconsciente pelo que se distingue da «repressão moral» (o que não acontecia em 1956). Outra alteração significativa podemos encontrar no capítulo «A Liberdade e o determinismo» (formulação de 1956) ou «A Liberdade» (formulação de 1967). Em 1956, termina-se a abordagem com uma sistematização das «espécies de determinismo» concluindo os autores: «Contra Leibniz sustentamos que a vontade pode escolher aquele acto que lhe é proposto pela razão como pior. A comparação da liberdade humana com uma balança, em cujos pratos pesam dois actos e esta se incina para o melhor é totalmente falsa» (*Ibidem*, p. 206). Em 1967, após o subcapítulo «O determinismo», onde também se enumeram «as principais espécies» mas se eliminou o último parágrafo, os autores acrescentam um ultimo subcapítulo intitulado «Liberdade existencialista» (*Ibidem*, p.250-251). Aqui, referem apenas o pensamento de Jean Paul Sartre apresentando como conclusão: «Finalmente, pode afirmar-se que a liberdade defendida por Sartre não é uma verdadeira liberdade, porque a escolha do projecto fundamental, fazendo-se sem razão, não é deliberada — é cega. A liberdade de Sartre será antes um determinismo» (*Ibidem*, p.251). Em «Leituras» apenas se considera, a propósito deste tema, a obra de Sartre *L'être et le néant* (Numa altura em que, por exemplo, *La Nausée* e *L'Existencialisme est un Humanisme* já existiam em edição portuguesa. «A Náusea», traduzida por António Coimbra Martins, apareceu em 1958 na e *O Existencialismo é um Humanismo* traduzido por Vergílio Ferreira, na Presença, em 1962). Lembramos que estas edições que estamos a referenciar são relativas ao mesmo programa, o de 1954. Em relação à introdução da Psicanálise nos livros de estudo da disciplina refira-se que o compêndio de Jolivet, *Cours de Philosophie*, de 1937 e, nesse mesmo ano, adoptado em Portugal, fazia-lhe referência (embora de forma geral e não integrada em capítulo diferenciado). Cf. Jolivet, *Cours de Philosophie*, Émmmanuel Vitte, Paris, 1937, p. 118. Sobre a recepção de Freud em Portugal veja-se o interessante artigo de José Martinho, «Sobre a recepção de Freud em Portugal» in metacritica.ulufona.pt/arquivo/metacritica3/pdf3/jose-martinho.pdf, consultado a 7 de Setembro de 2007.

Esta abstracção que a autora considera, ao isolar do programa um núcleo de «exigências de informação», parece ser o meio de introduzir uma orientação filosófica e de ensino da Filosofia diferente da linha do programa oficial, sem fazer perigar as exigências institucionais. Remetendo implicitamente para uma distinção no Programa entre um núcleo informativo e uma orientação de ensino (filosófica, metodológica, educativa) e atendo-se apenas ao aspecto informativo, pode escapar ao carácter doutrinário e metodologicamente conservador do programa oficial, introduzindo uma orientação de ensino guiada por problemas que exigem, para a sua compreensão, leitura e análise de textos filosóficos significativos. O ensino e a aprendizagem da Filosofia podem libertar-se do dogmatismo dos compêndios, segundo os quais a aprendizagem da Filosofia se identifica com repetição de doutrina e adquirir um carácter analítico que se operacionaliza na apresentação de teses e argumentos em função de problemas. Concebida sempre como «propedêutica» e «introdução», isso não significa, no entanto, elementarização e simplismo. As dificuldades da Filosofia e do seu ensino, as preocupações recorrentes de «acessibilidade», não são argumentos para uma elementarização que a aproxime de posições de vulgar senso comum ou de um conjunto de respostas apresentadas como soluções, mas um *desafio* para a apresentar ao nível de uma propedêutica que não escamoteie o que faz dela um saber específico e o que a justifica como saber ensinável. Equacionar, «com economia, os problemas a explorar», apresentar um «exame especializado, embora esquemático», foi a forma que a autora encontrou de realizar uma introdução para alunos «pré-universitários», capaz de desenvolver uma «atitude de análise e de reflexão pessoal», cumprindo os objectivos de uma informação e formação filosóficas. Hoje como ontem, é a ausência de ideias claras acerca do que possa ser uma «introdução à Filosofia» que pode fazer perigar a dimensão filosófica do seu ensino.

A *Antologia*, de Maria Luísa Guerra, aparece já numa época em que, apesar de tudo, se tinham aberto portas com a Primavera marcelista. A clareza com que são enunciados os seus objectivos didácticos e pedagógicos, concebendo-se

inclusivamente como «instrumento de trabalho sério, actualizado e funcional», a ênfase colocada na necessidade de o ensino da Filosofia realizar uma aproximação ao pensamento científico «actual», mostram como a mudança é urgente, está já a ser levada a cabo na prática pedagógica⁹⁸⁸ e é possível falar dela.

O trabalho pioneiro de Joel Serrão e, agora, o de Maria Luísa Guerra mostram como é do campo do ensino da Filosofia, da sua prática pedagógica, que surgem os sinais de renovação⁹⁸⁹.

Timidamente, mas de forma segura, o ensino da disciplina de Filosofia apresenta sinais de vitalidade fora das determinações normativas do programa e de uma representação escolar da disciplina que a associa à educação moral e religiosa, institucionalizada em 1947 através da criação da disciplina de Religião e Moral sob responsabilidade da Igreja Católica, e à Organização Política e Administrativa da Nação, cujo ensino era habitualmente atribuído aos professores formados em Histórico-Filosóficas (que tanto leccionavam História como Filosofia). O que a sucessiva publicação destas antologias vem mostrar é a

⁹⁸⁸ Da actividade docente de Maria Luisa Guerra no Liceu Pedro Nunes, podemos encontrar o seu próprio relato, em relatório oficial referente ao ano lectivo de 1963/64, do qual retiramos este significativo excerto: «As aulas de Filosofia centraram-se principalmente sobre pequenas frases escritas no quadro ou distribuídas em pequenos textos aos alunos.

«Estes pequenos textos levantavam problemática e conduziam a discussão do problema.

«Foram aulas eminentemente dialogadas em que os alunos livremente expressavam os seus pontos de vista e habituando-se assim ao convívio e à tolerância.

«Foram utilizados muitos originais o que muito aguçou o espírito crítico dos rapazes». Cf. A. H. M. E., D. G. E. L., *Relatórios dos Professores*, 55/2521.

⁹⁸⁹ Em 1959 tinha já sido realizado um importante «Colóquio Pedagógico dos Professores de Filosofia» que decorreu no Liceu Normal de Pedro Nunes, de 2 a 5 de Novembro, no qual se discutiram questões científico-pedagógicas, curriculares e didácticas. Contou com intervenções de destacados professores de Filosofia do ensino liceal como Joel Serrão, Rui Grácio, Fernando Gilot ou Sant'Anna Dionísio de que a Revista «Palestra», em separata, deu conta (cf. *Palestra*, n.º 7, 1960). Fey destaca dois «pontos: o significado do diálogo para o ensino da Filosofia e a posição da Lógica em relação à Teoria do Conhecimento neste ensino» (Fey, ob. cit. p. 67). A intervenção de Rui Grácio pode ser consultada em *Obra Completa*, vol. II, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1995, p. 77- 91.

A década seguinte é marcada, quanto a nós, por uma experiência realizada sob orientação de Rui Grácio e João Bénard da Costa, com o apoio do Centro de Investigação Pedagógica da Fundação Gulbenkian de que Rui Grácio dá conta em «Problemas e perspectivas do ensino em Portugal: um debate com professores», in Rui Grácio, *Obra Completa*, vol. III, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1995, p. 273-316). Tratou-se de um «ensaio de inovação pedagógico-didáctica relativa ao ensino da Filosofia nos liceus, ensaio deliberadamente orientado por princípios de uma pedagogia activa e concreta» ao longo de dois anos, 1964-65 e 1965-66 (cf. *Ibidem*, p. 281-282). É em nota de rodapé (cf. *Ibidem*, p. 281-285), que o autor descreve pormenores dessa experiência que, sem descurar o programa oficial e as exigências de um exame nacional, teve de incluir também uma orientação científica mais actualizada. Sob este aspecto, refira-se a participação de especialistas como M. S. Lourenço, Sebastião e Silva, P.º Resina Rodrigues ou Óscar Lopes, a propósito de questões surgidas no âmbito da Lógica.

existência de um movimento de renovação do ensino da Filosofia, operando na prática docente, mesmo sem reconhecimento oficial e paralelamente aos compêndios oficialmente aprovados.

Nos finais dos anos vinte, como vimos, encontramos a publicação de uma obra para uso escolar, da autoria de Vieira de Almeida, sem laivos de cedência a ideais formativos não filosóficos (ainda que tenha tido pouca expressão no ensino). Em 1940, apesar de tudo, a obra de Antonino de Sousa destaca-se pela justificação do ensino da Filosofia sem qualquer referência ao papel formativo moral da disciplina. Em 1942, Magalhães-Vilhena publicará o seu *Manual de Filosofia*, que terá uma 2ª edição revista e aumentada em 1956. Em 1948, será publicada a primeira *Antologia de Textos*, de Joel Serrão, com sucessivas edições até à década de setenta, como referenciámos. Assim, podemos considerar que a partir da década de cinquenta os sinais de renovação na prática de ensino da disciplina parecem mais sustentados, independentemente dos sinais de retrocesso do programa de 1954 e de uma intensificação geral dos mecanismos de controlo e de repressão.

A Filosofia escolar não apresenta só um rosto. Para além daquele que se desenha a partir dos manuais escolares oficialmente aprovados, houve sempre outros. A prática de ensino singular e a vivência liceal podiam contrariar, apesar de tudo, a ortodoxia dominante.

Conclusão

As perguntas formuladas na nossa introdução situaram-nos no âmbito da *Filosofia escolar*, conceito nuclear para o qual a nossa análise convergiu, circunscrevendo o nosso objecto de estudo e o nosso campo de investigação. Vimos como o conceito de Filosofia escolar decorre do conceito de Saber escolar, o saber cuja legitimidade não advém necessariamente, ou apenas, da sua origem numa *episteme*, mas que se alicerça na existência da Escola como organização e como instituição social e política. A Filosofia escolar é a filosofia ensinada no espaço da escola, submetida a objectivos gerais de ensino e educação, a uma estrutura curricular, a um programa escolar determinado, a manuais de ensino aprovados, a uma tradição escolar e a uma prática docente. Assim, o nosso trabalho iniciou-se com um conjunto de questões relativas à Escola, à Educação, ao Ensino e ao Saber, de modo a que pudéssemos focar com progressiva nitidez o nosso objecto de estudo. Acompanhando a análise do papel da escola e das relações que foram sendo estabelecidas entre a educação e a instrução, vimos a importância atribuída pelo sistema de ensino às disciplinas de perfil formativo ou de maior sensibilidade às suas finalidades educativas, como a História ou a Filosofia. A identificação da dimensão formativa com a Moral, a consideração da tarefa educativa como regeneradora do Homem e esta como finalidade política justificaram o investimento na Escola por parte do poder político e do Estado. Este, através da sua estrutura hierárquica administrativa e dos seus mais directos agentes, define uma política escolar, as finalidades últimas do sistema de ensino e os valores em que se fundamenta, aprova os currículos, programas e livros escolares, institui formas de vigilância dos diversos intervenientes da acção educativa que, ao longo do Estado Novo, assume dimensões de controlo ideológico. A sobrevalorização da Escola como espaço de formação de uma mentalidade, um modo de agir e um modo de ser consentâneos com a ideologia do Estado, o estabelecimento do primado da educação sobre a instrução, não estão

dissociados de uma atitude geral de desvalorização do saber, da ciência e dos seus procedimentos metodológicos, de que encontramos sinais no período do Estado Novo. Esta ideia foi tornada clara inclusivamente através da análise e do comentário ao Decreto 21.103 de 7 de Abril de 1932, mostrando o significado e as consequências de se considerar a legitimidade de uma «verdade nacional».

A política escolar, de ensino e de educação, na qual as questões de organização curricular se integram, foi, ao longo do nosso trabalho, tornada inteligível de modo articulado com aspectos da vida política e do cidadão, da vida da sociedade e dos indivíduos, da vida da escola e da comunidade e com o conhecimento racional, filosófico e científico, no seu significado social e político. Esta perspectiva permitiu-nos diferenciar aspectos da política escolar da I República e do Estado Novo, que estavam, no entanto, em aparente linha de continuidade, como o nacionalismo na educação ou a importância dada à educação moral e cívica.

Contrastando com o período da I República, ao longo do Estado Novo assistimos ao enfraquecimento da esfera pública como espaço de livre expressão, de debate e de discussão racional, condição para o aparecimento de uma opinião pública crítica. Partindo do conceito de «espaço público» como espaço de comunicação entre cidadãos, isto é, entre iguais, estabelecido a partir das possibilidades racionais de conversação, argumentação e acordo, considerámos que a este défice de espaço público correspondia um défice de debate filosófico e um enquistamento da Filosofia escolar. Esta hipótese, formulada na primeira secção, foi sendo corroborada ao longo de todo o nosso trabalho e consideramo-la com valor heurístico actual.

Num segundo momento da nossa investigação focámos a constituição da Filosofia no espaço escolar, procurando continuidades ou rupturas, de modo a compreender o que, na permanência ou na mudança, estava em jogo. Para isso, recuámos no tempo até ao século XVIII. O saber filosófico tem representação no currículo de estudos não superiores desde a criação dos «Estudos Menores», grau de ensino correspondente ao secundário, na segunda Reforma do Marquês de

Pombal, em 1779. A constituição da Filosofia como saber escolar, integrado num currículo e no âmbito de uma política escolar, de ensino e de educação, acabou, assim, por constituir um dos principais momentos da nossa investigação. Desde o início, os estudos filosóficos no ensino não superior aparecem ligados a um projecto político de renovação do saber e marcados por um perfil pré-universitário, associados ao último grau do Ensino Secundário. Este perfil de disciplina pré-universitária será mantido ao longo do Estado Novo, acompanhando uma certa dificuldade de determinação do próprio estatuto do Ensino Secundário liceal que permanece concebido predominantemente como ciclo de estudos não autónomo, ou seja, preparatório para o Ensino Superior universitário.

Ao mesmo tempo, a disciplina de Filosofia, evidencia o perfil formativo que sempre esteve associado às antigas Humanidades. Esta ligação acaba por ser fonte tanto do seu prestígio como da sua fragilidade. Em momentos de procura de renovação dos estudos, a disciplina de Filosofia é normalmente afectada, ora no estatuto curricular, ora na orientação do seu programa. Vimos a sua situação, em certa medida, contraditória na Reforma de 1894/95, de Jaime Moniz, em que não há uma correspondência entre o reconhecimento da sua importância e o seu estatuto curricular, e demos conta do atentado que constituiu a Reforma de 1905. A disciplina de Filosofia tem, aí, uma expressão residual no currículo dos estudos liceais (uma hora por semana, durante dois anos e apenas no plano de estudos do Curso de Letras) e o seu programa é reduzido a uma perspectiva positivista comtiana. No entanto, a importância da educação no pensamento republicano, o projecto republicano de criação de um Homem Novo, reverteram no restabelecimento do lugar da Filosofia no plano dos estudos liceais. As Reformas republicanas de 1917, 1918 e 1919 revalorizam os estudos filosóficos, reconhecendo a sua dimensão formativa e, principalmente a de 1918, o seu papel na condução de uma vida moral autónoma. As Reformas da Ditadura e do Estado Novo delinearam, progressivamente, uma valorização dos estudos filosóficos, com expressão curricular fundamentalmente a partir da segunda grande reforma do Ensino Liceal do Estado Novo. A partir da Reforma Liceal de 1947/48,

enquadrada numa reforma de ensino humanista, a Filosofia adquire, e mantém por largos anos, uma situação curricularmente prestigiante. Num currículo determinado em função da escolha do curso superior, no quadro de um Ensino Secundário concebido como grau pré-universitário, a disciplina de Filosofia é obrigatória para todos os alunos e tem estatuto curricular idêntico às disciplinas de Português ou de Matemática. A importância dada pelo sistema educativo à formação moral e religiosa repercutiu-se no estatuto escolar do saber filosófico. No âmbito de uma organização curricular e de um sistema de ensino bem distinto das antigas escolas dos Jesuítas ou dos Colégios dos séculos XVI-XVII, em que o seu estatuto era evidente e naturalmente prestigiado, a Filosofia, com o estatuto de disciplina liceal, recuperou o seu papel de unificação e coroamento de estudos.

A análise dos programas da disciplina, através dos seus pressupostos filosóficos, metodológicos e intencionalidade educativa, permitiu-nos verificar o modo como os programas escolares podem ser permeáveis a conflitos da própria Filosofia e representar a vitória de uma corrente filosófica ou de uma filosofia de ensino. A escolha de um programa significa a sua hegemonia no espaço escolar, que será tanto maior quanto mais os programas se concebiam de forma fechada, taxativa e inflexível, como vimos acontecer principalmente ao longo do Estado Novo. Não há programas neutrais nem programas sem pressupostos. Todo e qualquer programa é suportado por um referencial filosófico, pedagógico e didático, mesmo que de forma não tematizada e explícita.

As alterações nos temas programáticos, unidades, rubricas ou conteúdos, permitiram-nos dar conta de avanços, retrocessos ou hesitações na orientação de ensino ou na abordagem filosófica de conceitos e de problemas. Assim, vimos como a ausência da Metafísica, nos programas entre 1905 e 1926, foi o indicador mais claro da dominância do pensamento positivista nos centros decisórios da política educativa (embora só o programa de 1905 tivesse a marca do Positivismo comteano). O retorno do tema da Metafísica, embora hesitante, revelou-se consistente. Em 1936, a sua presença reveste-se de alguma ambiguidade, mas esta desaparece totalmente no programa de 1948. A Filosofia escolar no ensino liceal,

até às reformulações programáticas de 1972, apresenta uma orientação espiritualista de cunho cristão, visível especialmente na abordagem à Moral ou nas leituras aconselhadas, representando a dominância no ensino de uma corrente espiritualista cristã. No entanto, vimos que o programa não assume, de modo claro e inequívoco, os seus pressupostos filosóficos, diferentemente do que encontramos, por exemplo, no programa espanhol de 1939. Esta situação, de relativa omissão dos pressupostos filosóficos do programa, foi interpretada por nós como tendo diversos tipos de consequências:

- 1) a não enunciação de pressupostos filosóficos gera a ilusão de um programa sem pressupostos e facilita a sua imposição didáctica;
- 2) dificulta a discussão do programa a partir dos seus pressupostos;
- 3) cria uma situação de um certo vazio que facilita interpretações filosoficamente descuidadas por parte dos autores dos compêndios;
- 4) cria, finalmente, condições para uma fragilização da dimensão científica do ensino da Filosofia perante a pressão educativa, moral e ideológica que se exerce sobre todo o ensino.

Em 1972, a proposta de remodelação do programa evidenciou o desajustamento da sua orientação e do tratamento de alguns temas tendo por referência os últimos desenvolvimentos do conhecimento filosófico e científico, particularmente no que se referia à Psicologia e à Lógica. Comprovávamos, no próprio campo escolar, as consequências de um ambiente cultural fechado, cego ao movimento renovador que dentro do próprio país se fazia sentir, como víamos com a Lógica nos anos quarenta. A Filosofia no ensino estagnou de tal modo que é o próprio programa escolar de 1972 que dá conta de “erros” e que mostra o abismo entre a Filosofia escolar e o desenvolvimento do pensamento filosófico e científico.

O enquistamento da Filosofia no ensino, particularmente ao longo do Estado Novo, não esteve dissociado das condições do exercício da vida política, de um espaço público enfraquecido e das fracas possibilidades de debate e discussão filosófica e cultural. Como vimos com o caso português, a história da

disciplina de Filosofia não é alheia às circunstâncias políticas e às do desenvolvimento do pensamento científico e filosófico. A partir da institucionalização da Censura, em 1933, teve lugar, em Portugal, um enfraquecimento do espaço público, rico, activo e incentivado na I República. Contrastando com o final do período da Monarquia Constitucional e o período da I República, em que as questões do ensino e as linhas orientadoras dos programas de Filosofia se deixam interpretar, não só pelo consignado nos documentos oficiais, mas também à luz de questões debatidas no espaço público onde os filósofos intervêm e se fazem ouvir, a orientação filosófica e educativa dos principais programas de Filosofia do Estado Novo, o de 1936 e o de 1948, são explicados predominantemente no quadro de uma determinada política educativa e de uma orientação de ensino consignada nos documentos legais oficiais. Principalmente a partir dos finais dos anos quarenta, a par da sua supremacia curricular, a Filosofia no ensino liceal foi estagnando através de um programa praticamente inalterável e de manuais de ensino repetidos em sucessivas edições até Abril de 1974. Nas palavras de Eduardo Lourenço, o País vivia uma «situação nacional de não diálogo» que favorecia a «ortodoxia» sob as formas opostas do Catolicismo ou do Marxismo; não havia caminho, «um autêntico caminho, uma rua passeável, uma palavra vivida, dialogada, consumida em comum [...]»⁹⁹⁰. A uma vida cultural e espiritual «sufocante» corresponde um ensino sem inovação; a posições filosóficas sem verdadeira possibilidade de discussão crítica, uma filosofia escolar cristalizada.

O projecto político do Estado Novo, radicado desde o início numa axiologia cristã, teve expressão no ensino da Filosofia em programas e manuais de orientação escolástica. Esta orientação não foi nunca abertamente assumida no texto manifesto dos programas, embora estivesse suficientemente clara no texto orientador das Observações, como analisámos. Nos manuais, aparecia sob diversas formas e em registos discursivos diferenciados.

⁹⁹⁰ Eduardo Lourenço, «Segundo Prólogo sobre o Espírito de Heterodoxia» (1966) in *Heterodoxia I e II*, Lisboa, Assírio e Alvim, 1987, p. 96.

A análise dos pressupostos filosóficos e metodológicos dos programas de ensino da Filosofia mostrou uma das dimensões do ensino escolar, a que se deixa analisar através dos documentos oficiais regulamentadores e de carácter prescritivo e normativo. Porém, o ensino da Filosofia decorre no espaço da sala de aula. Por vezes, em situações de mudança de política educativa ou de programas de ensino, o desfasamento entre as prescrições oficiais e as condições para a sua concretização, faz com que só a prática docente possa responder às necessidades de estabilidade que qualquer actividade de ensino exige. É através da interpretação das orientações educativas gerais e das indicações normativas do programa feita pelos elementos mediadores do ensino, professores e materiais pedagógicos, directamente dirigidos ao contexto prático da leccionação, que a Filosofia se reconfigura e adquire uma determinada representação escolar. A análise dos manuais em uso e dos procedimentos utilizados para a sua adopção oficial permitiu-nos dar conta da pouca importância que um programa escolar pode ter perante a tradição escolar e de ensino corporizada nos compêndios em uso. Os manuais constituíram-se como indicadores preciosos de uma prática lectiva que os tinha como guia, muito especialmente no âmbito de uma legislação de ensino que os supunha como intérpretes tendencialmente únicos do programa.

Os compêndios são veículo de hábitos e de uma tradição de ensino, mesmo que não assumida enquanto tal, resistente à mudança e tendente à continuidade. Os compêndios, de carácter obrigatório e reconhecimento oficial, únicos ou não, pela continuidade, pelos hábitos e rotinas que geram, são os elementos que melhor evidenciam a representação escolar do saber filosófico, tornando-se a principal referência da prática lectiva e do ensino e aprendizagem da disciplina. Foi assim que pudemos verificar que há programas que não são acompanhados por compêndios em consonância com as suas determinações, que há compêndios desajustados em relação ao programa a que se referem e que antecipam a orientação oficial do programa da disciplina. A interpretação do programa feita pelos autores dos compêndios releva e acrescenta determinadas rubricas ou conteúdos, excedendo, por vezes, o que podemos razoavelmente determinar como

os limites de uma interpretação. Foi o que vimos, no período do Estado Novo, relativamente ao tratamento manualístico da Lógica. No quadro normativo legal do Estado Novo, em que o manual se constitui como referência para o exame e o professor tem o dever de orientar o ensino pelos compêndios adoptados, a interpretação dos manualistas institui-se como a ortodoxa, preferencialmente única. Entre o programa e o manual estabelece-se uma relação desigual, em que este detém a primazia.

As vantagens didácticas da existência de um manual, abstractamente considerado, acabam por desaparecer face à sua utilização hegemónica e à sua frequente falta de qualidade científica e didáctica. Esta situação liga-se também à imposição de um livro único na disciplina, determinado na letra da lei a partir de 1936, à rigidez das condições de leccionação, da extrema permeabilidade que os autores dos manuais manifestam às intenções educativas e formativas do sistema de ensino do Estado Novo. Esta condição gerou um discurso que, na pretensão de maior simplicidade, de acessibilidade e de cumprir com objectivos formativos, perdeu com frequência a sua especificidade enquanto discurso filosófico, em favor de formas não específicas de apresentação de temas e conceitos facilmente confundidas com um registo moralista catequizante ou mesmo de vulgar senso comum. As finalidades educativas determinadas pela legislação geral, associadas ao perfil formativo da disciplina, acabaram por absorver de tal modo a intencionalidade do ensino da Filosofia que este se pôde confundir com a apologética, o filósofo, com o moralista, o professor, com o sacerdote. O empolgamento da importância formativa da disciplina, no sentido de formação moral normativa e de formação política ideologicamente orientada, foi particularmente visível em alguns textos de apresentação dos compêndios pelos seus autores – aquando do pedido oficial de aprovação, no Prefácio da obra ou mesmo no corpo do texto, pelo modo de abordar alguns temas programáticos.

Ao longo do período do Estado Novo, a escola sedimenta-se como instituição social e política e a educação impõe-se, não simplesmente como a superior finalidade da sua acção e intervenção social, mas, em certas disciplinas

de maior sensibilidade a objectivos gerais educativos ou de formação moral, como factor decisivo relativamente ao Ensino. É o que vemos acontecer com o ensino da História, que assumiu uma feição nacionalista e patriótica exacerbada, ou com o ensino da Filosofia, de acento cristão. Este primado da educação sobre a instrução, que se concretizou na forma de uma hegemonia do educativo, teve consequências no ensino, muito particularmente no da História e da Filosofia (pertencentes então ao mesmo grupo de docência), que não são simplesmente legitimadas pela sua condição de saberes escolares. A escola e os processos de transposição didáctica, que se exigem aos saberes que nela têm lugar, em nada se deveriam confundir com uma substituição de critérios científico-pedagógicos por critérios político-ideológicos e estatais apresentados como educativos. A confusão operada entre estes diversos planos criou condições para que, nomeadamente, o discurso dos autores dos manuais de Filosofia tivesse resvalado frequentemente para um registo moralizante e político-ideológico, de difícil justificação filosófica, quer nos conteúdos quer na forma, no objecto ou no método. É esta situação, gerada e mantida na Escola, que considerámos corresponder a uma fragilização do saber filosófico ensinado. Com isto queremos significar que o discurso filosófico pode tornar-se de tal modo permeável aos objectivos educativos, e estes por sua vez serem deslocados para um plano meramente político-ideológico, que corre sérios riscos de se ver confundido com outros discursos não filosóficos.

O discurso dos principais manualistas do Estado Novo apresenta como consensual, como um dado, a dimensão formativa da disciplina, o seu papel de unidade e de coroamento de estudos, a sua ligação à Moral e à Religião. No entanto, a análise que fizemos de alguns manuais que foram publicados e que não faziam referência ao papel formativo moral da disciplina nem enfatizavam a Moral e a Metafísica no desenvolvimento dos conteúdos do programa, mostra como a ideia de que a disciplina de Filosofia tem sobretudo um papel formativo moral foi também resultado de uma construção. Sob este aspecto demos especial relevo, numa primeira fase, ao manual *Elementos de Filosofia*, de Vieira de Almeida e Augusto Reis Machado. Este livrinho mostrou-nos,

despretensiosamente, como é possível conciliar, no ensino da Filosofia, rigor e simplicidade, ou como se conjugam qualidade científica e qualidade didáctica. Ao mesmo tempo, permitiu-nos concluir que, nos anos trinta, o percurso que a disciplina viria a tomar no Ensino, nos seus conteúdos e orientação, não se constituía como uma evidência. Essa evidência foi antes sendo construída pelos documentos mais gerais orientadores, como foi o caso do Decreto n.º 16 362, de 14 de Janeiro de 1929, da responsabilidade do ministro Cordeiro Ramos, ou através de uma prática política e ideológica persistente e consistente, que foi dando exclusiva visibilidade a uma determinada filosofia no ensino. A falta de ajustamento entre as orientações da legislação de 1929, no sentido de uma orientação espiritualista, metafísica, reflexiva e introspectiva no ensino da Filosofia, e o programa da disciplina desse ano, que não se lhe ajusta completamente, valorizando o estudo de problemas e a discussão, é um bom exemplo de um processo de construção que não se deixa interpretar de forma linear.

Sob uma perspectiva de teoria curricular, pudemos considerar que o desenvolvimento de uma rede pública de ensino de âmbito nacional, o desenvolvimento dos currículos escolares e dos programas no sentido da uniformização do ensino e da homogeneização das aprendizagens, a tendência para um sistema nacional de exames, no âmbito de um sistema de ensino selectivo, tal como evoluíram ao longo do século XIX-XX, são factores que contribuíram para perpetuar a valorização do compêndio como interpretação autorizada dos Programas e como mediador privilegiado. No contexto político de ditadura que Portugal viveu entre 1926 e 1974, da existência de Censura, de ausência de livre debate de ideias, no âmbito de um sistema que, embora não impedindo segundo a letra da lei a livre publicação, pode apreender edições inteiras de obras, não é de estranhar que a disciplina de Filosofia, a par da de História, estivesse sujeita ao regime de livro único, com objectivos claros de controlo da orientação de ensino e da actividade do professor na sala de aula.

O contexto institucionalizado do ensino escolar comprometeu o saber filosófico, tal como qualquer saber, na rede educação-ensino-escola-curriculo-programa. O conhecimento, a ciência, o saber racional, constituídos em «objecto de ensino», submetem-se às regras de constituição de um saber ensinável escolarizado, submetido a processos de didactização para efeitos de aprendizagem e a formas de avaliação para efeitos de progressão ou de selecção. A escola e as formas institucionalizadas de organização, transmissão e avaliação do saber, são o filtro para todo o saber que se constitua em disciplina escolar, reconfigurando-o para um contexto comunicativo de aprendizagem.

O processo de compendiação, a estruturação dos conhecimentos para efeitos de ensino e de aprendizagem, não coincide com as condições de organização do conhecimento, quer sob o ponto de vista processual e metodológico da sua constituição objectiva, quer sob o ponto de vista psicológico e subjectivo do processo de aprendizagem ou de aquisição e domínio desse conhecimento. As ordens da apresentação, da produção e da aquisição do conhecimento devem, pois, distinguir-se. A situação de ensino, no contexto institucionalizado da Escola, levanta questões específicas a qualquer campo de saber que aí tenha lugar, e qualquer reflexão acerca do ensino de um determinado campo de saber em contexto escolar deve colocar a questão da articulação entre estes três níveis. A Filosofia na Escola não pode ser pensada fora do enquadramento institucional, que faz dela uma disciplina escolar num quadro determinado de concepção de currículo e de finalidade última do ensino e das aprendizagens. O ensino da Filosofia não se refere apenas a um conjunto de conhecimentos que se possam apelidar de filosóficos, cuja didactização estaria a cargo de uma didáctica específica, mas inclui, também, o conjunto de objectivos gerais e de finalidades que a justificam como disciplina escolar e exige o domínio de conhecimentos psicopedagógicos que determinam os limites das suas exigências. É esta condição escolar do saber filosófico que precisa sempre de ser (re)pensada. O enfraquecimento de um espaço público de comunicação ao longo do Estado Novo, a conotação do professor como sendo um mero executante de um

programa e de uma política educativa, a ausência de liberdade na escolha dos manuais de ensino ou da simples possibilidade de alterar a ordem de leccionação dos programas, foram factores importantes para que o saber e o conhecimento, no espaço escolar, se tivessem reduzido a formas didácticas rotineiras de transmissão e de reprodução, na ausência de condições para a investigação e desenvolvimento de um pensamento pedagógico e didáctico consistente.

As finalidades de ensino que a legislação formaliza, a escolha que um programa representa, as opções de ensino que os compêndios corporizam escondem, pelo facto de terem sido eleitas, todas as que o não foram. Essa é a condição da sua existência. Pela contingência, cada escolha vai afirmando um percurso que a fortalece ou enfraquece. A acção dos directos intervenientes no acto educativo introduz elementos não previstos e particularidades individuais, intervém necessariamente no processo de ensino e de educação, dinamizando ou estagnando. O poder político, institucionalmente constituído e hierarquicamente organizado, é apenas a estrutura que pretende forçar aquilo que podemos nomear como “a realidade”, múltipla e dispersa, a conformar-se às suas determinações num jogo de sintonia, de luta ou de resistência em graus e níveis diferenciados.

O poder é potência que só enquanto tal se mantém e realiza. O poder que se configura num sistema político, numa organização social e económica, tende a exercer-se como força disseminada, procurando, para além da conformidade entre o direito e os factos que o sistema policial fiscaliza e o judicial pune, a coincidência entre o desejo e a norma. Nesta medida, a escola, local de educação e de ensino, é um espaço único de intervenção do poder que se exerce sobre seres em crescimento. Através de um sistema de divisão do tempo, de regras de circulação no espaço, de regulamentação de comportamentos, acompanhados por métodos de ensino, técnicas pedagógicas e saberes convenientemente distribuídos em planos de estudo e programas, educa-se o corpo e a alma, a mente, a vontade e o desejo. A uniformidade do ensino que a teoria pedagógica sustenta, a normalização dos comportamentos a que a prática conduz, pertencem a um campo de poder e a uma estratégia pela qual se formam sujeitos, no sentido passivo do

termo. Por «poder» entendemos, de acordo com Michel Foucault, não alguma coisa que pertença a alguém, que a possua ou seja seu detentor, mas «um nome que se atribui a uma situação estratégica complexa numa determinada sociedade», que se exerce como um mecanismo de forma múltipla e disseminada, que «está em toda a parte; não que englobe tudo, mas porque vem de toda a parte»⁹⁹¹.

No período temporal a que nos reportámos (séculos XIX-XX), o ensino é uma incumbência do Estado, e o meio escolar é um dos espaços em que o poder político mais investe como local privilegiado para fazer propagar os valores associados ao seu projecto de domínio, muito especialmente durante o Estado Novo. Os discursos sobre a educação e a escola são dos elementos mais importantes para compreender o entrecruzamento das diversas intencionalidades que os atravessam. O discurso oficial sobre educação e ensino, nos seus diversos níveis (decretos, regulamentos, circulares, etc.), na relação com outros discursos que, sob diversos modos, se ouvem, se fazem ouvir, se calam ou são calados, é o meio pelo qual podemos aceder ao processo em que o poder se deixa interpretar como violência, a aceitação como submissão, ou o acordo como obediência. Aceitando a posição de Hannah Arendt ao considerar que «é o discurso que faz do homem um ser político», no pressuposto de que a pluralidade é a condição da vida

⁹⁹¹ Cf. Michel Foucault, *História da Sexualidade I, A vontade de saber*, tradução portuguesa de Pedro Tamen, Lisboa, Edições António Ramos, 1977, p. 97.

Segundo Foucault, a partir dos séculos XVII-XVIII emerge uma forma de poder que designa como «biopoder», um poder sobre a vida: «O velho poder da morte em que se simbolizava o poder soberano está agora cuidadosamente coberto pela administração dos corpos e pela gestão calculista da vida. Desenvolvimento rápido no decurso da idade clássica das diversas disciplinas — escolas, colégios, quartéis, oficinas; aparecimento ainda, no campo das práticas políticas e das observações económicas, dos problemas de natalidade, de longevidade, de saúde pública, de habitação, de migração; explosão, portanto, de técnicas diversas e numerosas para obter a sujeição dos corpos e o controlo das populações. Abre-se a era de um ‘biopoder’» (M. Foucault, ob. cit., p. 144). Em *Surveiller et Punir* (1975), Foucault referia-se ao «poder disciplinar» como «um poder que, em vez de se apropriar e retirar, tem como função maior “adestrar”; ou sem dúvida, adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. [...] O sucesso do poder disciplinar deve-se sem dúvida ao uso de instrumentos simples: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e a sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame» (*Idem, Surveiller et Punir*, Paris, Éditions Gallimard, 2004, p. 200-201). As análises do poder de Michel Foucault têm revelado uma grande fecundidade, particularmente no âmbito da investigação sobre a escola e a educação. Remetemos, como exemplo, para Stephen J. Ball (comp.), *Foucault and Education*, Routledge, London, 1990 ou para a tese de doutoramento de Jorge do Ó, aplicada ao caso português, publicada recentemente, «O governo de si mesmo: modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (último quartel do século XIX-meados do século XX)», Lisboa, Colecção Educa-Ciências Sociais, n.º 2, 2003.

política⁹⁹², tomámos a possibilidade de acesso à palavra, a possibilidade da discussão ou do diálogo como indicadores relativamente à vida política, lugar de confronto plural. A actividade filosófica (tal como, aliás, toda a actividade humana), considerada sob qualquer perspectiva, escolar ou não escolar, não pode ser imune à vida política, independentemente do seu modo específico de organização. Particularmente ao longo do Estado Novo, a Filosofia fez um percurso na Escola que permitiu que ela pudesse ser interpretada a partir dos discursos oficiais que a configuravam. Esta configuração, apesar de dominante, não deixa por isso de ser apenas um aspecto e de ser resultado de uma contingência. Em qualquer circunstância histórica há sempre outras possibilidades que se confrontam com a hegemónica e que, ao assumirem visibilidade sob forma discursiva, passam também a situar-se numa correlação de forças que constitui o campo do poder. Deste modo, paralelamente a uma linha oficial de ensino da Filosofia, visível nos programas e nos manuais de ensino aprovados, fomos sempre encontrando formas não reconhecidas oficialmente, mostrando outros modos de conceber a Filosofia e o seu ensino: desde a proposta de programa Filosofia de Leonardo Coimbra, em 1918, passando pela proposta de ensino da Filosofia de António Sérgio, em 1934, pelo manual escolar de Vieira de Almeida e Reis Machado, pelo *Pequeno Manual de Filosofia*, de Magalhães-Vilhena, em 1942, até à publicação de sucessivas antologias de textos filosóficos, com a participação de Joel Serrão, a partir de 1948. Independentemente da recepção àquelas propostas de programas ou aos livros de ensino no meio oficial ou escolar, o nome dos seus autores e o facto de terem sido publicadas, acedendo assim a um domínio público de visibilidade, permite que possamos falar da existência continuada de outras perspectivas de ensino credíveis e praticamente consistentes, se as condições do tempo e da circunstância pudessem ter feito delas uma opção de ensino da Filosofia. Uma determinada visão do ensino da Filosofia impôs-se, uma determinada Filosofia escolar constituiu-se, não sem que sempre tivessem existido outras formas, revelando a contingência do seu percurso.

⁹⁹² Cf. Hannah Arendt, *A Condição Humana*, Lisboa, Relógio D'Água, 2001, p. 14.

As vicissitudes da situação curricular e escolar da Filosofia não podem ser lidas sem a compreensão das políticas de educação e de ensino, da expressão cultural do saber filosófico ou da sua valoração social e cultural. Em situações de eventual fragilidade do seu estatuto, a Filosofia nada possui de óbvio que a justifique curricularmente, não pode apelar à utilidade imediata ou a qualquer tipo de vantagem evidente. Vimos que as dificuldades do seu ensino, o seu carácter abstracto, a dificuldade do seu vocabulário, são de há muito conhecidas e a nenhuma facilidade pode apelar. Porém, qualquer posição relativamente ao lugar da disciplina no plano de estudo não pode ser circunscrita a razões didácticas ou pedagógicas, devendo ser sempre interpretada no quadro mais amplo de uma posição relativa às finalidades do ensino, ao estatuto do Ensino Secundário, à política de educação, ou aos valores pelos quais uma cultura escolhe perpetuar-se e renovar-se.

Em 1951, Portugal não participou no debate sobre ensino da Filosofia levado a cabo pela Unesco⁹⁹³. Só em Dezembro de 1955 seria considerado membro das Nações Unidas. As possibilidades e a efectiva participação de professores e investigadores no espaço público, no espaço cultural português e europeu, são indicadores de vitalidade do pensamento filosófico. As possibilidades de formação contínua de professores em ligação com Centros de Investigação são uma via para diminuir o risco de enclausuramento da Filosofia no espaço limitado de uma cultura escolar rotineira. A confusão do simples com o meramente simplista, a queda no verbalismo, a rotinização, a valorização da repetição mecânica, o incentivo à memorização em detrimento de processos mentais analíticos e interpretativos e do fomento da curiosidade intelectual, são ameaças que pairam sobre qualquer saber em situação de comunicação didáctica. A existência de canais de comunicação, institucionalmente reconhecidos, entre as universidades e outros centros de investigação e produção de conhecimentos e a

⁹⁹³ Entre 1951 e 1952 a Unesco levou a cabo «um inquérito internacional sobre o ensino da filosofia, e nomeadamente sobre o lugar que ela ocupa nos sistemas de ensino dos diferentes países, sobre o seu papel na formação do cidadão e sobre a importância que reveste para a procura de uma melhor compreensão entre os homens», UNESCO, *L'Enseignement de la Philosophie*, Paris, 1953, p.7.

Escola, enquanto espaço de cultura e de trabalho intelectual, enquanto lugar de transmissão de conhecimentos e de desenvolvimento de competências intelectuais, é um dos factores fundamentais da vivificação do ensino. Do ensino da Filosofia ou do ensino de qualquer outro saber. A Filosofia sujeita à condição de objecto de ensino não tem de se transformar numa Filosofia escolar cristalizada. A Filosofia na escola pode preservar a dimensão filosófica do seu ensino e cumprir a sua vocação pedagógica. Ontem como hoje, é esse o constante desafio.

Na medida em que a Escola for concebida como lugar de ensino, de transmissão de património cognitivo e de desenvolvimento de competências intelectuais, o saber e o conhecimento racionais permanecem como a sua referência fundamental, a fonte do seu dinamismo e eficácia e o que a singulariza como instituição. Nesta concepção de escola não pode deixar de haver lugar para a Filosofia.

Em qualquer circunstância, o destino da Filosofia, na Escola ou fora dela, estará sempre ligado ao destino da Razão, ao destino do Saber e do Conhecimento humanos, tal como se configuraram secularmente na nossa Cultura europeia, tal como a configuram, tal como, esperamos, a continuarão a configurar.

FONTES E BIBLIOGRAFIA

FONTES MANUSCRITAS OU DACTILOGRAFADAS

Arquivo Histórico do Ministério da Educação (A. H. M. E.):

— *Fundo da Direcção Geral do Ensino Liceal*: Série 6 (Consultas, circulares, normas e regulamentos), Unidades de Instalação: 2660, 2662, 2663; Série 13 (Diversos), Unidades de Instalação: 1417, 1865, 1893, 2275; Série 15 (Manuais Escolares), Unidades de Instalação: 1934, 2005, 2037, 2140, 2167, 2297, 2438, 2604, 2618, 2622, 2846, 3690.

— *Fundo da Direcção Geral do Ensino Liceal, Relatórios dos Professores* (n.º de Caixa e n.º dos relatórios): Caixa 1: 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11; Caixa 4: 223, 224, 229, 230, 231, 232, 233, 2221, 2226; Caixa 8: 436, 437, 438, 439, 440; 442, 445, 448; Caixa 11: 562, 563, 565, 564, 1077; Caixa 13: 693, 694, 695, 696, 697, 698, 699; Caixa 18/A: 1075, 1076, 1078, 1079, 1080, Caixa 21: 1670; Caixa 23: 1336, 1338, 1339, 1340; Caixa 24: 1337, 1347, 1366, 1372; Caixa 25: 1420, Caixa 27: 1480, 1481, 1482, 1483, 1485; Caixa 31: 1665, 1666, 1667, 1668, 1669, 1680, Caixa 35: 1821, 1822, 1825, 1826, 1827, 1823, 1824. Caixa 37: 1943, 1944, 1945, 1946, 1947, 1948, 1949, 1950, 1951, 1952, Caixa 39: 2009; Caixa 44: 2178, 2179, 2180, 2181, 2182, 2184, 2186, 2188, 2190, 2187, 2189, 2191, 2223; Caixa 46: 2251, 2252, 2253; Caixa 48: 2270, 2285; Caixa 49: 2331; Caixa 52: 2449; Caixa 54: 2501, 2502, 2503, 2506, 2507, 2505, 2509, 2510; Caixa 55: 2511, 2512, 2513, 2514, 2517, 2515, 2518, 2519, 2520, 2521, 2522, 2523, 2524, 2526, 2527, 2528, 2530, 2531; Caixa 57: 2649, 2646, 2648, 2649, 2654, 2674; Caixa 58: 2688.

FONTES IMPRESSAS

Legislação:

Diário da República.

Reformas do Ensino em Portugal (1835-1869), Tomo I, vol. I, Ministério da Educação, Lisboa, 1989.

Reformas do Ensino em Portugal (1870-1889), Tomo I, vol. II, Ministério da Educação, Lisboa, 1989.

Reformas do Ensino em Portugal (1890-1899), Tomo I, vol. III, Ministério da Educação, Lisboa, 1992.

Reformas do Ensino em Portugal (1900-1910), Tomo I, vol. IV, 1ª parte, Ministério da Educação, Lisboa, 1996.

Reformas do Ensino em Portugal (1900-1910), Tomo I, vol. IV, 2ª parte, Ministério da Educação, Lisboa, 1996.

Legislação/Programas:

Portaria de 19 de Outubro, 1886.

Decreto de 20 de Outubro, 1888.

Decreto de 14 de Setembro, 1895.

Decreto de 03 de Novembro, 1905.

Decreto n.º 5:002 de 28 de Novembro, 1918.

Decreto n.º 6:132 de 26 de Setembro, 1919.

Decreto n.º 12: 594 de 02 de Novembro, 1926.

Decreto n.º 16:362 de 14 de Janeiro, 1929.

Decreto n.º 18:885 de 27 de Setembro, 1930.

Decreto n.º 20:369 de 08 de Outubro, 1931.

Decreto n.º 24:526 de 06 de Outubro, 1934.

Decreto n.º 25:414 de 28 de Maio, 1935.

Decreto-lei n.º 27:085 de 14 de Outubro, 1936.

Decreto n.º 37:112 de 22 de Outubro, 1948.

Decreto n.º 39:807 de 07 de Setembro, 1954.

Alterações no Programa de 1954 (1972) (*apud* Trindade Santos, ob. cit. p. 267-275).

Orden de 14 de abril de 1939, Aprobando los cuestionarios de Enseñanza Media, Boletín Oficial del Estado de 8 de mayo de 1939, Suplemento al número 128 in *La nueva legislación de enseñanza media*, Editorial Garcia Enciso, Pamplona 1939, p. 43-50 (*Apud Proyecto filosofía en español*, 1996. Disponível em <http://www.filosofia.org/mfa/fae939a.htm>; consulta a 14 de Março de 2004.

Programas franceses entre 1865 e 1960 consultados na obra de Bruno Poucet, *Enseigner la Philosophie*, Paris, CNRS Éditions, 1999, p. 362-397.

Manuais e Livros Escolares

Manuais do ensino primário

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO NACIONAL, *O Livro da primeira classe*, 7ª edição, Porto, Figueirinhas, 1957.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO NACIONAL, *O Livro da segunda classe*, 6ª edição, Porto, Figueirinhas, 1958.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO NACIONAL, *Livro de Leitura da 3ª classe*, 4ª edição, Porto, Figueirinhas, 1958.

Livros escolares para o ensino liceal

AFONSO, Martins, *Princípios Fundamentais de Organização Política e Administrativa da Nação* no compêndio aprovado para o 3º ciclo dos liceus, Papelaria Fernandes, Lisboa, s/data.

ALMEIDA, A. Ribeiro da Costa e, *Curso de Filosofia Elementar*, Porto, Livraria Universal de Magalhães & Moniz, 1895.

ALMEIDA, Vieira de e MACHADO, Augusto Reis, *Elementos de Filosofia*, Lisboa, Livraria Aillaud e Bertrand, s/d.

ARESTA, Eugénio, *Noções de Filosofia*, Porto, Edição de Autor, s/d.

—, *Noções de Filosofia*, Porto, Colégio S. João de Deus, 1933.

—, *Noções de Filosofia*, 2ª edição, Porto, Marânus, 1933.

—, *Noções de Filosofia*, 3ª edição revista e aumentada, Porto, Marânus, 1935.

—, *Noções de Filosofia*, 4ª edição, Porto, Marânus, 1940 (1939 em folha de rosto).

—, *Noções de Filosofia*, 5ª edição, Porto, Marânus, 1943.

—, *Noções de Filosofia*, 2 vols. 6ª edição, Porto, Marânus, 1946-1947.

—, *Noções de Filosofia*, vol. 1, 6ª edição (reedição), Porto, Marânus, 1949.

—, *Noções de Filosofia*, 1ª Parte, Porto, Marânus, 1950 (livro único).

—, *Noções de Filosofia*, 2ª Parte, Porto, Marânus, 1954 (livro único).

—, *Noções de Filosofia*, (reimpressão da 6ª edição), 2 vols. Porto, Marânus, 1962.

CARREL, *O Homem esse desconhecido*, trad. Isabel St. Aubyn, Lisboa, Europa-América, 2002 (leitura aconselhada do programa entre 1948 e 1974).

CARMO, Mendes do, *Porque Jurei Crer em Deus*, Lisboa, Tip. da União Gráfica, 1938.

CASTRO, Abel de, *Filosofia Elementar*, Lisboa, Livraria Sá da Costa, 1935.

CONCEIÇÃO, P^e Marcelino da, *Manual de Filosofia para o Curso dos Liceus*, Porto, Ed. Educação Nacional, 1939.

CORREIA, José de Almeida, *Compêndio de Filosofia*, Lisboa, Tipografia da União Gráfica, 1939.

CUVILLIER, *Manual de Filosofia*, versão de Vieira de Almeida, Porto, Educação Nacional, 1948.

DÓRIA, José António de Sousa Dória, *Elementos de Philosophia Racional, para uso das escholas*, 6.^a edição correcta e augmentada, Coimbra, Livraria de J. Augusto Orcel, 1865.

- FRANCA, Leonel, *A Crise do Mundo Moderno*, Rio de Janeiro, Livraria José Olympio, 1942 (leitura aconselhada do programa entre 1948 e 1974).
- GUERRA, Maria Luísa, *Textos de Filosofia, selecção documental de acordo com o programa do 7.º ano do liceu*, Porto, Porto Editora, 1969.
- GOMES, Pereira, *Repetidor de Filosofia*, Porto, 1943.
- LAHR, Charles, *Manuel de Philosophie, résumé du Cours de Philosophie* par le Père Ch. Lahr, S. J., Paris, Gabriel Beauchesne Ed., 1924.
- , *Cours de Philosophie*, 24ª edição, Tomo I e II, Paris, Gabriel Beauchesne, 1923.
- , *Manual de Filosofia*, Resumido e adaptado do “Cours de Philosophie” por G. P., Porto, Manuel Luís da Costa Azevedo, 1931.
- , *Manual de Filosofia*, Resumido e adaptado do “Cours de Philosophie” por G. P., 4ª edição, Livraria Apostolado da Imprensa, Porto, 1948.
- MADUREIRA, Bernardo Augusto, *Compendio de Philosophia Elementar* (Conforme ao programma dos Lyceus, 6.ª e 7.ª classe), 2.ª edição melhorada, Coimbra, Imprensa da Universidade, 1903.
- MAGALHÃES-VILHENA, Vasco de, *Pequeno Manual de Filosofia, de harmonia com os programas aprovados para o sétimo ano dos liceus e admissão à universidade*, 1ª edição, Lisboa, Livraria Sá da Costa, 1942, 2.ª edição em 1956.
- MANO, Ildefonso, *Elementos de Philosophia*, Tomo I e II, Coimbra, Manuel de Almeida Cabral Ed., 1891.
- MORAIS, António Hortêncio da Piedade, *Apontamentos para lições de Filosofia (para a VI e VII Classe liceais)*, Viseu, Edição de Autor, 1930.
- , *Apontamentos para lições de Filosofia (para a VI e VII Classe liceais)*, Viseu, Edição de Autor, 1932.
- , *Manual de Filosofia, vol. I e II*, Lisboa, Gleba, 1944.
- MOREIRA, António, *Epítome de Filosofia*, 3º Ciclo, Porto, Domingos Barreira, 1938.

PARDAL, Branco, *Compêndio de Filosofia para o 6.º e 7.º anos dos liceus de acordo com o programa oficial*, Lisboa, Gomes & Rodrigues, 1955.

PECEGUEIRO, José, *Caderno Auxiliar de Filosofia (I e II)*, Porto, Livraria Athena, 1965.

REMÉDIOS, Mendes dos, *Filosofia Elementar*, 2ª edição refundida, Coimbra, F. França Amado Editor, 1916.

RIBEIRO, Bonifácio e SILVA, José da, *Compêndio de Filosofia para o 7º ano*, Lisboa, Portugália, 1940.

—, *Compêndio de Filosofia para o 7º ano e aptidão a Cursos Superiores*, 2ª edição correcta e muito aumentada, Lisboa, Portugália, s/d.

—, *Compêndio de Filosofia para o 3º ciclo dos Liceus e aptidão a Cursos Superiores*, 3ª edição muito melhorada e actualizada, Lisboa, Brisa, 1947.

—, *Compêndio de Filosofia, 6º e 7º anos dos liceus*, 4ª edição, Lisboa, Livraria Popular Francisco Franco, 1956.

—, *Compêndio de Filosofia, 6º e 7º anos dos liceus*, 15ª edição, Lisboa, Livraria Popular Francisco Franco, 1967.

—, *Compêndio de Filosofia, 6º e 7º anos dos liceus*, 20ª edição, Lisboa, Livraria Popular Francisco Franco, 1971.

—, *Disciplina de Filosofia*, Lisboa, Livraria Popular Francisco Franco, 1973.

SARAIVA, Augusto, *Psicologia, segundo os programas de Filosofia do Ensino Liceal*, 2.ª edição, Porto, Ed. Educação Nacional, 1961.

—, *Filosofia, segundo os programas de Filosofia do ensino liceal, 7º ano*, Porto, Adolfo Machado, 1965.

SEIXAS, Cunha, *Tratado de philosophia elementar para uso dos lyceus*, Lisboa, A. Ferreira Machado & Ca Editores, 1887.

SERRÃO Joel e MACEDO Jorge, *Breve Antologia Filosófica*, I volume, 3ª edição revista e modificada, Livraria Sá da Costa, Lisboa, 1963.

SERRÃO, Joel e GRÁCIO, Rui, *Breve Antologia Filosófica, Vol. II - Lógica e Teoria do Conhecimento* Lisboa, Seara Nova, 1954.

—, *Breve Antologia Filosófica, Vol. III - Ética, Estética e Metafísica*, Lisboa, Seara Nova, 1955.

—, *Breve Antologia Filosófica, Vol. II - Lógica, Teoria do Conhecimento, Ética, Estética e Metafísica*, Lisboa, Livraria Sá da Costa, 1966.

SILVA, A. A. Magalhães e, *Philosophia, 6ª classe dos lyceus, Apontamentos para o seu estudo segundo o programma actual*, Porto, Livraria Chadron, 1910.

SOUSA, Antonino de, *Filosofia, Manual escolar para o 3º ciclo, de acordo com o programa oficial*, Lisboa, Livraria Avelar Machado, 1930.

SOUSA, Joaquim Alves de Sousa, *Curso de Philosophia Elementar, para uso das escolas*, 5.ª edição refundida e mais simplificada, Coimbra, Imprensa da Universidade, 1886.

VIEIRA, Duque, *Elementos de Filosofia segundo os programas liceais*, Braga, Livraria Cruz, 1965.

BIBLIOGRAFIA

GERAL: Filosofia e História

ALTHUSSER, Louis, *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*, tradução de Joaquim José de Moura Ramos, Lisboa, Presença, 1974.

AMEAL, João, *História de Portugal*, Porto, Livraria Tavares Martins, 1974.

ARENDT, Hannah, *Le système totalitaire*, tradução de Jean-Long Bourget, Robert Draven e Patrick Lévy, Paris, Du Seuil, 1972.

—, *Homens em tempos sombrios*, tradução de Ana Luísa Faria, Lisboa, Relógio D'Água, 1991.

—, *Verdade e Política*, tradução de Miguel Alberto, Lisboa, Relógio D'Água, 1995.

- , *A condição humana*, tradução de Roberto Raposo, Lisboa, Relógio D'Água, 2001.
- , *Compreensão Política e Outros Ensaio* (1930-1954), tradução de Miguel Serras Pereira, Lisboa, Relógio D'Água, 2001.
- , *A Promessa da Política*, tradução de Miguel Serras Pereira, Lisboa, Relógio D'Água, 2007.
- , *Responsabilidade e Juízo*, tradução de Miguel Serras Pereira, Lisboa, D. Quixote, 2007.
- ARISTÓTELES, *Ética a Nicómaco*, tradução e notas de António C. Caeiro, Lisboa, Quetzal, 2004.
- BARATA-MOURA, José, *Kant e o conceito de Filosofia*, Lisboa, Sampedro, 1972.
- , *Prática. Para uma aclaração do seu sentido como categoria filosófica*, Lisboa, Colibri, 1994.
- BARTHES, Roland, *La Leçon*, Paris, Du Seuil, 1977.
- BERGSON, Henri, *A Intuição Filosófica*, tradução, introdução e notas de Maria do Céu Patrão Neves, Lisboa, Edições Colibri, 1994.
- CASTRO, Zília Osório de, «Cidadania e Poder, Os Direitos Humanos na Constituição da 1ª República Portuguesa», in *Revista de História e Teoria das Ideias*, vol. XVIII, II.ª Série, p. 177-190.
- COMTE, Auguste, *Discours sur l'ensemble du positivisme*, Paris, Societé Positiviste Internationale, 1907.
- , *Discurso sobre o Espírito Positivo*, Lisboa, Seara Nova, 1947.
- FERREIRA, Manuel J. Carmo, *Hegel e a Justificação da Filosofia*, Lisboa, INCM, 1992.
- FERRY, Jean-Marc, *Habermas, L'éthique de la communication*, Paris, P.U.F., 1987.
- FOUCAULT, Michel, *Arqueologia do saber*, Petrópolis, Vozes, 1971.
- , *História da Sexualidade I*, tradução de Pedro Tamen, Lisboa, António Ramos, 1977.

- , *História da Sexualidade*, vol. II, tradução de Manuel Alberto, Lisboa, Relógio D'Água Editores, 1994.
- , *Surveiller et Punir*, Paris, Gallimard, 1993.
- , *O que é um autor*, tradução de António Fernando Cascais e Eduardo Cordeiro, Lisboa, Vega, 2002.
- FRANÇA, José-Augusto, *A Arte em Portugal no século XX, (1911-1961)*, Lisboa, Bertrand Editores, 1985.
- GADAMER, Hans-George, *Verdad y Método*, tradução castelhana de Ana Agud Aparicio e Rafael de Agapito, Salamanca, Ediciones Sígueme, 1977.
- , *Herança e Futuro da Europa*, Lisboa, Edições 70, 1998.
- GRENET, Paul, *O Tomismo*, tradução de José Barata Moura, Lisboa, União Gráfica, 1970.
- HABERMAS, Jünger, *L'espace public*, tradução francesa Marc B. de Launay, Paris, Payot, 1993.
- HUSSERL, Edmund *La crise des sciences européennes et la phénoménologie transcendantale*, tradução francesa de Gérard Granel, Paris, Gallimard, 1976.
- HEGEL, George Wilhelm F. *Discursos sobre educação*, tradução e apresentação de Ermelinda Fernandes, Lisboa, Colibri, 1994.
- HEIDEGGER, Martin *Qu'est-ce qu'une chose?*, tradução francesa de Jean Reboul e Jacques Taminiaux, Paris, Gallimard, 1971.
- LACHELIER, Jules, *Psicologia e Metafísica*, Lisboa, Inquérito, s/ data.
- MARINHO, Maria José e FERREIRA, Alberto, *A Questão Coimbrã (Bom Senso e Bom Gosto)*, Lisboa, Editorial Comunicação, 1988.
- MONTAIGNE, Michel de *Três Ensaio. Do professorado, da educação das crianças, da arte de discutir*, tradução de Agostinho da Silva, Coimbra, Imprensa da Universidade, 1933.
- , *Ensaio* (Antologia), tradução, introdução e notas de Rui Bertrand Romão, Lisboa, Relógio d'Água, 1998.
- PIAGET, Jean (Dir.) *Lógica e Pensamento Científico*, Porto, Livraria Civilização, 1981.

PLATÃO, *Górgias, Banquete, Fedro*, tradução de Maria Helena Rocha Pereira, Lisboa, Editorial Verbo, 1973.

—, *Ménon*, tradução e notas de Ernesto Rodrigues Gomes, Lisboa, Colibri, 1992.

POMBO, Olga, *Interdisciplinaridade: ambições e limites*, Lisboa, Relógio de Água, 2004.

KANT Immanuel, *A Paz Perpétua e outros opúsculos*, tradução de Artur Morão, Lisboa, Edições 70, 1995.

LALANDE, André, *Vocabulaire Technique et critique de la Philosophie*, Paris, Paris, 1962.

MARQUES, A. H. de Oliveira *História de Portugal*, 2 vols. Lisboa, Palas Editores, 1976.

PAISANA, João, *História da Filosofia e Tradição Filosófica*, Lisboa, Colibri, 1993.

PERES, Damião (Dir.), *História de Portugal*, Barcelos, Portucalense, 1928.

QUENTAL, Antero de, *Tendências Gerais da Filosofia na Segunda Metade do Século XIX*, apresent. e coment. por Leonel Ribeiro dos Santos, Lisboa, Presença, 1995.

—, *Causas da Decadência dos Povos Peninsulares nos Últimos Três Séculos*, introdução de Delfim de Brito, Lisboa, Guimarães Editores, 2001.

RICOEUR, Paul, *Du Texte à l'action*, Paris, Éditions du Seuil, 1975.

—, *Temps et Récit, I, II, III*, Paris, Éditions du Seuil, 1983, 1984, 1985.

—, *Ideologia e Utopia*, Lisboa, Edições 70, 1991.

ROSAS, Fernando (Coord.), *Portugal e o Estado Novo (1930-1960)*, Lisboa, Editorial Presença, 1992.

RUSSELL, Bertrand, *Os Problemas da Filosofia*, prefácio, tradução e notas de António Sérgio, Coimbra, Ed. Arménio Amado, 1959.

SANTOS, Leonel Ribeiro dos, «Republicanismo e Cosmopolitismo. A contribuição de Kant para a formação da ideia moderna de federalismo» in *O*

Federalismo Europeu — História Política e Utopia, Coordenação de Ernesto Castro Leal, Lisboa, Colibri, 2001, p. 35-69.

SERRÃO, Joel e MARQUES, A. H. de Oliveira (Direcção), *Nova História de Portugal*, vol. XII, Lisboa, Editorial Presença, 1992.

SERRÃO, Joel, (Direcção) *Dicionário da História de Portugal*, vol. 8, Porto, Livraria Figueirinhas, 1999,

STEINER, George, *A Ideia de Europa*, Lisboa, Gradiva, 2006.

VENTURA, António, *Estudos sobre História e Cultura Contemporâneas de Portugal*, Lisboa, Caleidoscópio-Centro de História da Universidade de Lisboa, 2004.

WITTGENSTEIN, Ludwig, *Investigações Filosóficas*, tradução e prefácio de M. S. Lourenço, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.

—, *Da Certeza*, tradução de Maria Elisa Costa, Lisboa, Edições 70, 1998.

GERAL: Pedagogia, Filosofia da Educação e Sociologia da Educação

ARENDT, Hannah, RUSSELL, Bertrand, WEIL, Eric e GASSET, Ortega y, *Quatro textos excêntricos*, selecção, prefácio e tradução de Olga Pombo, Lisboa, Relógio d'Água, 2000.

ABBAGNANO, Nicola e VISALBERGHI, A., *História da Pedagogia*, tradução de Glicínia Quartín, vol. I e II, Lisboa, Livros Horizonte, s/ data.

AURETTA, Cristopher D., GONÇALVES, J. Cerqueira e BERNARDO, Luís Manuel, *Discursos Cruzados: Filosofia, Literatura e Educação*, Lisboa, Plátano, 2004.

AVANZINI, Guy, *A Pedagogia no século XX*, 1º volume, Lisboa, Moraes Editores, 1978.

BALL, Stephen. J. (Comp.) *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*, trad. espanhola do original inglês de Pablo Manzano, Madrid, Ed. Morata, 1997.

BELO, José M. C. *Para uma teoria política da educação*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia, 1999.

- BERGER, Peter L. e LUCKMAN, Thomas, *A Construção Social da Realidade*, Lisboa, Dinalivro, 2004.
- BLOOM, Allan, *A Cultura Inculta*, Lisboa, Europa-América, 2001.
- BOURDIEU, Pierre e PASSERON, *A Reprodução. Elementos para uma Teoria do sistema de Ensino*, tradução de C. Perdigão Gomes da Silva, Lisboa, Vega, s/d.
- BOURDIEU, Pierre, *Langage et pouvoir symbolique*, Paris, Du Seuil, 2001.
- , *Meditações Pascalianas*, Oeiras, Celta Editora, 1998.
- , *Razões Práticas*, Oeiras, Celta Editora, 2001.
- BRUNER, J., *Para uma teoria da educação*, Relógio D'Água, Lisboa, 1999.
- , *Cultura da educação*, Lisboa, Edições 70, 2000.
- CARAÇA, João, «Ciência, complexidade e poder», in *Revista Análise Social*, vol. XXXIV, 2000, p. 151-152.
- CARVALHO, Adalberto Dias de, *Utopia e Educação*, Porto, Porto Editora, 1994.
- , *A Educação como Projecto Antropológico*, Lisboa, Afrontamento, 1998.
- , (Org.), *Filosofia da Educação: Temas e Problemas*, Porto, Afrontamento, 2001.
- CARVALHO, Rómulo de, *História do Ensino em Portugal*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.
- CHERVEL, André, *La Culture Scolaire – un approche historique*, Paris, Belin, 1998.
- CHEVALLARD, Yves, *La transposition didactique*, Grenoble, La Pensée Sauvage, 1991.
- COMÉNIO, *Didáctica Magna*, tradução e notas de Joaquim Ferreira Gomes, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.
- DEBESSE, Maurice e MIALARET, Gaston, (Dir.), *Traité des sciences pédagogiques*, Paris, P.U.F., 1969.

- DELORS, Jacques, (Coord.) *Educação, um tesouro a descobrir*, Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, tradução de José Carlos Eufrázio, Lisboa, ASA, 2001.
- ESTRELA, Albano e Maria Eugénia Falcão, «Para uma definição do estatuto epistemológico das Ciências da Educação», in *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXIV, 1990, p. 367-372.
- FERRIÈRE, Adolphe, *A Escola Activa*, tradução de Jorge Babo e prefácio de Émile Planchard, Lisboa, Editorial Aster, 1965.
- FRANCA, Leonel, *O Método pedagógico dos Jesuítas*, Rio de Janeiro, Livraria Agir, 1952.
- GILBERT, Roger, *As ideias actuais em pedagogia*, Lisboa, Moraes Editores, 1976.
- GUSDORF, Georges, *Professores para quê?*, Lisboa, Moraes Editores, 1970.
- HERBART, Johann, *Pedagogia geral*, tradução de Ludwig Scheidl, antelóquio de Manuel Ferreira Patrício, prefácio de Joaquim Ferreira Gomes, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.
- ISAMBERT-JAMATI, Viviane, «Educação e Sociedade», in *Análise Social*, 11, vol. III, 1965, p. 45-56.
- KANT, Immanuel, *Réflexions sur l'éducation*, tradução, introdução e notas de A. Philonenko, Paris, Vrin, 1980.
- LANDSHEERE, Viviane De e Gilbert De, *Definir os objectivos da educação*, Lisboa, Moraes Editores, 1976.
- LOBROT, Michel, *A Pedagogia Institucional*, Lisboa, Iniciativas Editoriais, 1973.
- MORIN, Edgar, *Os sete saberes para a educação do futuro*, Lisboa, Instituto Piaget, 2002.
- ORNELAS, José N. «Educação, Cultura e Ideologia», in *Revista Portuguesa de Educação*, n.º 4, 1991, p. 75-82.
- PETERS, R. S. (Ed.), *Philosophy of Education*, Oxford, Oxford University Press, 1973.

PETITAT, André, *Production de l'école, production de la société. Analyse socio-historique de quelques moments décisifs de l'évolution scolaire en Occident*, Genève-Paris, Lib. Droz, 1982.

REBOUL, Olivier, *Le langage de l'éducation*, Paris, PUF, 1984.

—, *A Filosofia da Educação*, Lisboa, Edições 70, 2000.

SÁ-CHAVES, Idália da Silva Carvalho, *A Construção do Conhecimento pela análise reflexiva da praxis*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

STEINER, George, *As Lições dos Mestres*, Lisboa, Gradiva, 2005.

SUCHODOLSKI, Bogdan, *A Pedagogia e as grandes correntes filosóficas*, Lisboa, Livros Horizonte, 1972.

VARELA, Julia, «Categorías espacio-temporales y socialización escolar: del individualismo al narcisismo» in *Revista de Educación*, n.º 298, 1992, p. 7-29.

PENSAMENTO PORTUGUÊS: Filosofia, Educação, Pedagogia

ADÃO, Áurea, *Estado absoluto e ensino das primeiras letras, As Escolas Régias (1772-1794)*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1997.

AA.VV., *I Congresso Pedagógico do Ensino Secundário Oficial/Federação das Associações dos Professores dos Liceus Portugueses*, Coimbra, Imprensa da Universidade, 1928.

AA.VV., *Filosofia e Ciência na obra de Leonardo Coimbra*, Actas do Simpósio realizado no Centro Regional do Porto da Universidade Católica Portuguesa, entre 31 de Janeiro e 2 de Fevereiro de 1992, Porto, Fundação Eng.º António de Almeida, 1994.

AAVV., *Sílvio Romero e Teófilo Braga. Actas do III Colóquio Tobias Barreto*, Lisboa, Instituto de Filosofia Luso-Brasileira, 1996.

ALMEIDA, Vieira de, *Introdução à Filosofia*, Coimbra, Coimbra Editores, 1941.

—, *Obra Filosófica*, 3 volumes, organização e apresentação de Joel Serrão e Rogério Fernandes, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1986-1988.

ALVES, Pedro M. S. «A fenomenologia em Portugal» in Pedro Calafate (Direcção) *História do Pensamento Filosófico Português*, volume V, Tomo I, p.345-390.

ANDRADE, António Alberto Banha de, *Vernei e a filosofia portuguesa no 2º centenário do aparecimento do Verdadeiro Método de Estudar*, Braga, Livraria Cruz, 1946.

—, *Contributos para a História da Mentalidade Pedagógica Portuguesa*, Lisboa, Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1982.

ANTUNES, Manuel, «Haverá filosofias nacionais?» in *Brotéria*, Lisboa, LXIV, 5, p. 555-565.

ARAGÃO, Manoel, *Eugénio Aresta, Apontamentos de Biografia e de Bibliografia, subsídios para a história da Escola Filosófica Portuense*, Porto, 1980.

BAPTISTA, Maria Manuel «*Ossos para o dia de Amanhã Roer*»: *Eduardo Lourenço e a 'Inteligência Portuguesa' nas Décadas de 40 e 50*, Comunicação apresentada no Ciclo de Colóquios – Gente da Guarda, sessão subordinada ao tema «Eduardo Lourenço. O Homem. A Obra», em 2 de Junho de 2000. Disponível em:

<http://sweet.ua.pt/~mbaptista/ossos%20para%20o%20dia%20de%20amanha.pdf>.

Consulta a 20 de Janeiro de 2007.

BARATA-MOURA, José, *Estudos de Filosofia Portuguesa*, Lisboa, Caminho, 1998.

BOTO, Carlota, «Crianças à Prova de Escola: Impasses da Hereditariedade e a Nova Pedagogia em Portugal na Fronteira entre o Século XIX e o XX» in *Cultura, Revista de História e Teoria das Ideias*, vol. XIII, IIª Série, 2000/2001, p. 201-224.

BRANCO, J. M. de Freitas, *A Problemática da materialidade na Filosofia de Ravaisson*, Lisboa, Inquérito, 1988.

BRITO, António José de, «O Porto e a Filosofia a partir de 1945», *Revista Portuguesa de Filosofia*, Tomo LI, Fasc. 2, 1995, 267-280.

BRUNO, Sampaio, *A Ideia de Deus*, Porto, Lello & Irmão, 1987.

BRUNO, Sampaio, *Portugal e a Guerra das Nações*, Porto, Livraria Chardron, 1906.

BRUNO, Sampaio, *A Ditadura*, Lisboa, Rolim, s/d.

CAEIRO, F. Gama, «História da Filosofia em Portugal», Separata da *Revista da Faculdade de Letras de Lisboa*, III série, n.º 7, Lisboa, 1963.

—, «Da Filosofia na Faculdade de Letras de Lisboa», *Revista da Faculdade de Letras*, Número especial comemorativo do Quinquagésimo Aniversário, 1983, p. 16-42.

CANTISTA, M^a José Pinto, *Filosofia, hoje — Ecos no Pensamento Português*, Porto, Fundação Engenheiro António de Almeida, 1993.

CALAFATE, Pedro, «Figuras e ideias da Filosofia portuguesa nos últimos 50 anos», in *Revista Portuguesa de Filosofia*, Tomo LI, Fasc. 2, 1995, p. 355-376.

—, *Metamorfoses da palavra*, Lisboa, Imprensa Nacional, 1999.

CALAFATE, Pedro, (Direcção) *História do Pensamento Filosófico Português*, 5 volumes, Lisboa, Editorial Caminho, 2000.

CARAÇA, Bento de Jesus, *Conferências e outros escritos*, Lisboa, J. M. C. 1978.

CARVALHO, Joaquim de, *Obras Completas*, org. Pina Martins, 9 volumes, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1978-1997.

CARVALHO, Rómulo de, *História da Fundação do Colégio Real dos Nobres de Lisboa (1761-1772)*, Coimbra, Atlântida, 1959.

—, *A Física experimental no século XVIII*, Lisboa, Instituto de Cultura e de Língua Portuguesa, 1982.

CATROGA, Fernando, «A importância do positivismo na consolidação da ideologia republicana», Separata de *Biblos*, LIII, F.L.U.C., Coimbra, 1977.

- CHITAS, Eduardo e RESENDE, Hernâni (Coord.) *Filosofia. História. Conhecimento. Homenagem a Vasco de Magalhães-Vilhena*, Lisboa, Caminho, 1990.
- CIDADE, Hernâni, *Ensaio sobre a crise cultural do século XVIII*, Lisboa, Presença, 2005.
- COELHO, Adolfo, *A Questão do Ensino*, Porto, 1872.
- , *Os elementos tradicionais da educação*, Porto, Livraria Universal de Magalhães Moniz, 1883.
- , *Cultura e Analfabetismo*, Porto, Ed. da Renascença Portuguesa, 1916.
- , «O ensino historico, philologico e philosophico em Portugal até 1858», in *O Instituto*, vol. XLVII, n.º 8, 1900, p. 447- 468.
- COIMBRA, Leonardo, *O Problema da Educação Nacional: tese apresentada ao Congresso da Esquerda Democrática em 1926*, Porto, Marânus, 1926. Disponível na Biblioteca Nacional, em <http://purl.pt/6403>. Consulta a 20 de Janeiro de 2004.
- , *Dispersos II, Filosofia e Ciência*, Lisboa, Editorial Verbo, 1987.
- , *Dispersos III, Filosofia e Metafísica*, Lisboa, Editorial Verbo, 1988.
- , *Dispersos IV, Filosofia e Religião*, Lisboa, Editorial Verbo, 1991.
- , *Dispersos V, Filosofia e Política*, Lisboa, Editorial Verbo, 1994.
- CUNHA, Norberto, «A Declaração Universal dos Direitos do Homem (Luzes e sombras da sua recepção em Portugal, em 1948)», in *Philosophica*, 12, 1998, p. 7-35.
- CURVELO, Edmundo, *Introdução à Lógica*, Lisboa, Cosmos, 1943.
- DEUSDADO, M. A. Ferreira, *Esboço Histórico da Filosofia em Portugal no século XIX*, Prefácio a *Princípios Gerais de Filosofia* de Cunha Seixas, Lisboa, Imprensa Lucas, 1897.
- , *A Filosofia Tomista em Portugal*, prefaciado, anotado e actualizado (1879-1974) por Pinharanda Gomes, Porto, Lello & Irmãos, 1978.
- , *Educadores Portugueses*, Fixação do texto, prefácio, notas e aditamento de Pinharanda Gomes, Porto, Lello & Irmãos, 1995.

DIONÍSIO, Sant'Anna, *Do ensino da filosofia nos liceus*, Porto, Renascença Portuguesa, 1930.

—, *A Filosofia como Objecto de Pedagogia*, Lisboa, Seara Nova, 1952.

—, *Leonardo Coimbra, o Filósofo e o Tribuno*, Lisboa, Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1985.

DUARTE, Manuel Dias, *História da Filosofia em Portugal nas suas conexões políticas e sociais*, Lisboa, Livros Horizonte, 1987.

FIGUEIREDO, Fidelino, *O dever dos intelectuais*, Porto, Livraria Lello & Irmão, 1936.

FERNANDES, Rogério, *O pensamento pedagógico em Portugal*, Lisboa, Instituto de Cultura Portuguesa, M.E.C., 1978.

—, *Bernardino Machado e os problemas da Instrução Pública*, Lisboa, Livros Horizonte, 1985.

—, «Cultura e Educação em Portugal nos Finais do Século XIX», in *Cultura, Revista de História e Teoria das Ideias*, vol. XIII, II.^a Série, 2000/2001, p.189-199.

FERNANDES, Rogério e MAGALHÃES, Justino (Orgs.), *Para a história do ensino liceal em Portugal. Actas dos colóquios do I centenário da Reforma de Jaime Moniz (1894-1895)*, Braga, Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade do Minho, 1999.

FERREIRA, Alberto, *Antologia de Textos do século XIX*, vol. II, Lisboa, Instituto Gulbenkian de Ciência, 1973.

FITAS, Augusto J. S., «A Teoria da Relatividade em Portugal no período entre guerras» in *Gazeta da Física*, vol. 27, fasc. 2, 2004, p. 4. Disponível em <http://nautilus.fis.uc.pt/gazeta/>, consulta a 23 de Outubro 2006.

FRANCO, José Eduardo, *Brotar Educação, História da Brotéria e do seu pensamento pedagógico (1902-1996)*, Lisboa, Roma Editora, 1999.

—, «Antijesuitismo pedagógico e científico e o nascimento da *Brotéria*», in *Brotéria*, n.º 4, vol. 155, Out. 2002, p. 295-318.

- GAMA, Manuel, *O movimento 57 na cultura portuguesa*, Lisboa, Instituto de Cultura e Língua Portuguesa, 1991.
- , *O pensamento de Sampaio Bruno*, Lisboa, Imprensa Nacional, 1994.
- GARCIA, Prudêncio, «Alguns apontamentos para a história do Seminário de Coimbra, capítulo I, (1741-1779)», in *Instituições Cristãs*, revista quinzenal, religiosa, científica e literária, órgão da Academia de Sto Tomaz d'Aquino, Seminário Episcopal de Coimbra, VI anno, n.º 1, 1ª série, 1888, p. 22- 27.
- GANHO, Maria de Lourdes Sirgado e HENRIQUES, Mendo Castro, *Bibliografia Filosófica Portuguesa (1931-1987)*, Sociedade Científica da Universidade Católica Portuguesa, Lisboa, Editorial Verbo, 1988.
- GIL, Fernando, *Mimesis e Negação*, Lisboa, Imprensa Nacional, 1984.
- , *A convicção*, Lisboa, Ed. Campo das Letras, 2003.
- , «A Universidade e o Conhecimento», Conferência pronunciada na Reitoria da Universidade de Lisboa, no âmbito do Colóquio *Da Ideia da Universidade à Universidade de Lisboa*, organizado pela Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa entre os dias 29 e 30 de Novembro de 1999. Disponível em: <http://cie.fc.ul.pt/seminarioscie/universidade/fgil.htm>, consulta a 2 de Junho de 2005.
- GODINHO, Vitorino Magalhães, *Esboço sobre alguns problemas de lógica*, Coimbra, Coimbra Editora, 1943.
- , *Lei da Imprensa*, Famalicão, Edições Excelsior, 1971.
- , *Um rumo para a educação*, Lisboa, Cadernos República, 1974.
- GOMES, Joaquim Ferreira Gomes, *Dez estudos Pedagógicos*, Coimbra, Livraria Almedina, 1977.
- , *Relatórios do Conselho Superior de Instrução Pública*, Lisboa, Instituto Nacional de Investigação Científica, 1985.
- , FERNANDES, Rogério, GRÁCIO, Rui, *História da Educação em Portugal*, Lisboa, Livros Horizonte, 1988.
- , «As Origens do Laboratório de Psicologia Experimental da Universidade de Coimbra», in *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXIV, 1990, p. 3-38.

- , *Para a História da Educação em Portugal, seis estudos*, Porto, Porto Editora, 1995.
- GOMES, Josué Pinharanda, *Pensamento Português II*, Braga, Editora Pax, 1972.
- , *Cunha Seixas*, Lisboa, Guimarães Editores, 1975.
- , *Pensamento Português*, Lisboa, Edições do Templo, 1979.
- , (Org.) *Silvestre Pinheiro Ferreira*, Lisboa, Guimarães Editores, 1997.
- , *A tradução portuguesa do «Curso de Filosofia» do Cardeal Mercier*, Braga, Editora Pax, 1983.
- , *Formas de Pensamento Filosófico em Portugal (1850-1950)*, Lisboa, Instituto Amaro da Costa, 1986.
- , «A recepção da encíclica Rerum Novarum em Portugal (1891-1900)», Separata de *Hymanistica e Teologia*, Tomo XII, Fasc. 2, 1991.
- , «A Renovação escolástica (1879-1967)», Separata de *Itinerarium*, Ano XXXIX, n.º 145, 1993.
- , «O pensamento filosófico católico em Portugal na 2ª metade do século XX», Separata do boletim n.º 27/2000, Lisboa, 2000.
- , *Os Conimbricenses*, Lisboa, Guimarães Editores, 2005.
- GONÇALVES, Joaquim Cerqueira, «50 anos de Filosofia na Faculdade de Letras de Lisboa», in *Revista Portuguesa de Filosofia*, Tomo LI, 1995, 253-266.
- GOUVEIA, António, *Em prol de Aristóteles*, prefácio e tradução de Aquilino Ribeiro, Lisboa, Livraria Bertrand, 1940.
- GRÁCIO, Rui, *Obra Completa*, 3 vol. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1995-96.
- LEÇA, Riba, «A Reforma do ensino liceal», in *Revista Brotéria*, vol. XXIII, 1936, p. 430-438.
- , «Nova Reforma do Ensino Secundário», in *Revista Brotéria*, vol. XLV, 1947, p. 310-320.

- LOURENÇO, Eduardo, *O labirinto da saudade, psicanálise mítica do destino português*, Lisboa, D. Quixote, 1978.
- , *Ocasionais I*, Lisboa, A Regra do Jogo, 1984.
- , *Heterodoxia I e II*, Lisboa, Assírio e Alvim, 1987.
- , *Portugal como Destino*, Lisboa, Gradiva, 1999.
- MAGALHÃES-VILHENA, Vasco de, *Progresso, História breve de uma ideia*, Lisboa, Caminho, 1979.
- MARINHO, José, *Verdade, Condição e Destino no Pensamento Português Contemporâneo*, Lisboa, Biblioteca Nacional, 1981.
- MARTINHO, José Martinho, «Sobre a Recepção de Freud em Portugal». Disponível em: metacritica.ulusofona.pt/arquivo/metacritica3/pdf3/jose-martinho.pdf; consulta a 7 de Setembro de 2007.
- MARTINS, Guilherme d'Oliveira, *Educação ou Barbárie?*, Lisboa, Gradiva, 1998.
- MARTINS, Maria Teresa Esteves Payan, *A Censura Literária em Portugal nos séculos XVII e XVIII*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia, 2005.
- MEDINA, João, *Ortega y Gasset no exílio português (1942-1955)*, Lisboa, Centro de História da Universidade de Lisboa, 2004.
- MESQUITA, António Pedro, *Liberalismo, Democracia e o Contrário*, Lisboa, Edições Sílabo, 2006.
- MORUJÃO, Alexandre Fradique, «Meio século de Filosofia na Faculdade de Letras de Coimbra», in *Revista Portuguesa de Filosofia*, Tomo LI, 1995, p. 243-252.
- NÓVOA, António, *Le temps des professeurs*, 2 vols., Lisboa, Instituto Nacional de Investigação Científica, 1987.
- , (Direcção), *Dicionário de Educadores Portugueses*, Lisboa, ASA, 2003.
- , *Evidentemente, Histórias da Educação*, Lisboa, ASA, 2005.

QUENTAL Antero de, *Causas da decadência dos povos peninsulares*, Lisboa, Guimarães Editores, 2001.

PEREIRA, J. Esteves, «Pensamento filosófico em Portugal, Conhecimento, Razão e Valores nos séculos XVIII e XIX», in *Revista Cultura — História e Filosofia*, vol. V, 1986, Centro de História e Cultura da Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1987, p. 751-781.

PESSOA, Fernando, (organização, introdução e notas de António Quadros) *Páginas de pensamento político, I, 1910-1919*, Lisboa, Europa-América, s/d.

—, *Páginas de pensamento político, II, 1925-1935*, organização, introdução e notas de António Quadros, Lisboa, Europa-América, s/d.

—, *Da República (1910-1935)*, organização e introdução de Joel Serrão, Lisboa, Ática, 1979.

PRAÇA, Lopes, *História da Filosofia em Portugal*, Lisboa, Guimarães Editores, 1974.

PROENÇA, Maria Cândida, *A Reforma de Jaime Moniz*, Lisboa, Edições Colibri, 1997.

POMBO, M^a de Fátima Teixeira, *Fenomenologia e Educação, a sedução da experiência estética*, Dissertação de doutoramento, Aveiro, Universidade de Aveiro, 1995.

QUENTAL, Antero de, SOROMENHO, Augusto, QUEIROZ, Eça e COELHO, Adolfo, *Os conferencistas do Casino*, Porto, Fronteira do Caos Ed., 2005.

REAL, Miguel, *O Marquês de Pombal e a Cultura Portuguesa*, Lisboa, Quidnovi, 2005.

—, *Agostinho da Silva e a Cultura Portuguesa*, Lisboa, Quidnovi, 2007.

REIS, Maria Alice (selecção de textos) *A Pedagogia e o Ideal Republicano em João de Barros*, Lisboa, Edições Terra Livre, 1979.

RIBEIRO, Álvaro, *O Problema da Filosofia Portuguesa*, Lisboa, Inquérito, 1943.

—, *Os positivistas*, Lisboa, Livraria Popular de Francisco Franco, 1951.

- , *Estudos Gerais*, Lisboa, Guimarães Editores, 1961.
- , *Escritores Doutrinados*, Lisboa, Sociedade de Expansão Cultural, 1965.
- , *Memórias de um letrado II*, Lisboa, Guimarães Editores, 1979.
- ROCHA, A. , «Reforma do Ensino Secundário», in Revista *Brotéria*, vol. LXI, 1945, p. 37-44.
- SAMPAIO, Salvado, *Portugal — A Educação em Números*, Lisboa, Livros Horizonte, 1980.
- SANCHES, A. N. Ribeiro, *Cartas da Educação da Mocidade*, Coimbra, Imprensa da Universidade, 1922.
- SANTOS, Delfim, *Obras Completas*, 4 volumes, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1982-1998.
- SERRÃO, Joel, *Temas de Cultura Portuguesa*, Lisboa, Livros Horizonte, 1983.
- , *Sampaio Bruno, o homem e o pensamento*, Lisboa, Livros Horizonte, 1986.
- SÉRGIO, António, *Cartesianismo Ideal e Cartesianismo Real*, Lisboa, Editorial Inquérito, s/d.
- , *Ensaaios*, I-VIII, Lisboa, Livraria Sá da Costa, 1971-74.
- , *Democracia*, Lisboa, Livraria Sá da Costa, 1974.
- , *Educação Cívica*, Lisboa, Ministério da Educação, 1984.
- SILVA, Lúcio Craveiro da, «A Faculdade de Filosofia de Braga e a sua Revista Portuguesa de Filosofia», in *Revista Portuguesa de Filosofia*, Tomo LI, 1995, 281-294.
- TEIXEIRA, António Braz, *O pensamento filosófico-jurídico português*, Lisboa, Instituto de Cultura e Língua Portuguesa, 1983.
- VALENTE, Vasco Pulido, *Uma educação burguesa*, Lisboa, Livros Horizonte, 1974.
- VIEIRA, A. Antunes, «Jesuítas portugueses e a sua actividade pedagógica de 1858 a 1914», Separata das *Cartas Edificantes da Província de Portugal*, vol. VII, Tuy, Tipografia Regional, 1920.

ENSINO E DIDÁTICA DA FILOSOFIA

AAVV, «O ensino da Filosofia», Revista *Filosofia*, Vol. II, n.^{os} 1/2, Primavera 1988.

ANGULO, José María Vinuesa, «La Reforma de las Humanidades y la Enseñanza de las Materias Filosóficas en Secundaria», in *Historia de la Educación, Revista Interuniversitaria*, n.º 20, 2001, p. 393-412.

CARRILHO, Manuel M^a, *O Saber e o Método*, Lisboa, Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 1982.

—, *Razão e Transmissão da Filosofia*, Lisboa, Lisboa, Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 1987.

CAMPOMANES, César Tejedor, *Didáctica de la Filosofía: perspectivas, materiales*, Madrid, Ediciones S. M., 1984.

CASULO, José Carlos, «A Filosofia nos liceus portugueses (período monárquico-constitucional)», in *Revista Portuguesa de Filosofia*, tomo LXIX, fasc.1-2, Braga, 1993, p. 219-241.

CIFUENTES, Luís M. E GUTIÉRREZ, José Maria (Coord.), *Enseñar y aprender filosofía en la educación secundaria*, Barcelona, ICE/ Horsori, 1997.

DERRIDA, Jacques, *Du droit à la philosophie*, Paris, Galilée, 1990.

DOMENACH, Jean-Marie, *Ce qu'il faut enseigner*, Paris, Seuil, 1989.

DROIT, Roger-Pol, *Philosophie et Démocratie dans le Monde. Une Ênquete de l'Unesco*. Unesco, 1995.

DUARTE, Manuel Dias, *Objectivos, Estratégias e Avaliações no Secundário — o Exemplo da Filosofia*, Livros Horizonte, Lisboa, 1982.

ENES, José, «Leitura Integral. Porquê. Como?», in *Revista Filosófica de Coimbra*, vol. 4, n.º 7, 1995, p.165-183.

FERRY, Luc e RENAUT, Alain, *Philosopher à 18 ans*, Paris, Bernard Grasset, 1999.

FEY, Édouard, *O ensino da filosofia em Portugal*, Braga, 1978.

- FOUILLÉE, Alfred, *La réforme de l'enseignement par la philosophie*, Paris, Armand Colin, 1901.
- GALLO, Silvio, CORNELLI Gabriele, DANELON Márcio, (Org.) *Filosofia do ensino da Filosofia*, Petrópolis, Vozes, 2003.
- GILOT, Fernando, *Do ensino da Filosofia*, Lisboa, Livros Horizonte, 1976.
- GONÇALVES, Cerqueira, *Fazer Filosofia: como e onde*, Braga, Faculdade de Filosofia, 1990.
- GREPH, *Qui a peur de la philosophie*, Paris, Flammarion, 1977.
- HENRIQUES, Fernanda (org.), *Os actuais programas de Filosofia do secundário*, Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa e Departamento do Ensino Secundário do M.E. Lisboa, 1998.
- , «Filosofia, cultura e linguagem: a pertinência do ensino da Filosofia em língua portuguesa», Separata de *Aristotelismo e Antiaristotelismo, Ensino da Filosofia*, Rio de Janeiro, Editora Ágora da Ilha, 2000.
- (Org.), *O ensino da Filosofia, Figura e Controvérsias*, Lisboa, Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, 2001.
- HAMELINE, Daniel, *L'Éducation, ses images et ses propos*, Paris, ESF, 1986.
- LALANNE, Anne, *Faire de la philosophie à l'école élémentaire*, Issy-les-Moulineaux, ESF, 2002.
- LEVENT, Jean- Marc, *Les ânes rouges*, Paris, L'Harmattan, 2003.
- LOURENÇO, M. S., «Sobre o Ensino da Lógica no Liceu», Revista *O Tempo e o Modo*, n.º 15, Abril 1964.
- MAGALHÃES, António, «A orientação do “Pequeno Manual de Filosofia” de Magalhães Vilhena», in Revista *Brotéria*, volume LXV, 1957, p. 183-193.
- MARNOTO, Isabel (Coord.) *Didáctica da Filosofia*, Lisboa, Universidade Aberta, vol. 1 e 2, 1990.
- MEDEIROS, Emanuel Oliveira, *A Filosofia na Educação Secundária: Uma Reflexão no Contexto da Reforma Curricular e Educativa*, Ponta Delgada, Universidade dos Açores, 2002.

—, *A Filosofia como centro do currículo na educação ao longo da vida*, Lisboa, Instituto Piaget, 2005.

PINTO, Louis, *Les philosophes entre le lycée et l'avant-garde – Les métamorphoses de la philosophie dans la France d'aujourd'hui*, Paris, L'Harmattan, 1987.

PINTOR, Manuel, «Fenomenología e fenomenografia. Punto de encuentro entre la filosofía y la ciencia en el mundo del aprendizaje», in *Paideia, Revista de Filosofia e Didáctica Filosófica*, 2ª época, año XXIII, n.º 59, Marzo 2002, p. 19-41.

POUCET, Bruno, *Enseigner la Philosophie, Histoire d'une discipline scolaire, 1860-1890*, Paris, CNRS Éditions, 1999.

REBOUL, Olivier, *La langage de l'éducation*, Paris, P.U.F., 1984.

SANTOS, José Gabriel Trindade, *Da Filosofia no Liceu*, Lisboa, Seara Nova, 1974.

SANTOS, Leonel Ribeiro, «Kant e o Ensino da Filosofia» in *Revista Filosofia*, n.º 3, 1986, p. 131-137.

SILVA, J. Sebastião e, *Introdução à Lógica Simbólica e aos Fundamentos da Matemática*, Lições proferidas no Liceu Normal de Pedro Nunes, Separata da *Revista Palestra*, n.º 6, 1959.

SÉRGIO, António, «Sobre o ensino da filosofia nos liceus», in *Revista Seara Nova*, n.º 385, Abril 1934, p. 13.

UNESCO, *L'enseignement de la philosophie. Une enquête internationale de l'Unesco*, Unesco, 1953.

VANDEREM e outros, *Pour et contre l'enseignement philosophique*, extrait de la REVUE BLEUE, Paris, Félix Alcan, 1894.

VERMEREN, Patrice, *Victor Cousin, le jeu de la Philosophie et de l'État*, Paris, Éditions L'Harmattan, 1995.

VICENTE, Joaquim N., «Subsídios para uma Didáctica da Filosofia. A propósito de algumas iniciativas recentes para a constituição de uma Didáctica

específica da Filosofia», *Revista Filosófica de Coimbra*, vol. 3, n.º 6, 1994, p. 397-412.

SISTEMA DE ENSINO, CURRÍCULO, PROGRAMAS E MANUAIS

AAVV, *Sistema de Ensino em Portugal*, coordenação de Manuela Silva e Isabel Tamen, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1981.

APPLE, Michael, *Manuais Escolares e Trabalho Docente*, Lisboa, Didáctica Editora, 2002.

BARROSO, João, *Os Liceus, organização pedagógica e administração (1836-1960)* vol. I e II, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian/Junta Nacional de Investigação Científica, 1995.

BELO, Fernando, «A Dificil Modernização dos Liceus» in *O Ensino Secundário em Debate*, Ciclo de Conferências/ Comunicações, Domingos Fernandes e Maria do Rosário Mendes (org.), Lisboa, D.E.S/M.E., 1999, p. 78-88.

BENITO, Augustín Escolano, «La Renovacion de la Manualística Escolar en la España de entresiglos» in *Cultura, Revista de História e Teoria das Ideias*, vol. XIII, IIª Série, 2000/2001, p 171-188.

CARVALHO, A. Marques, *Questões de Ensino Secundário (Em torno dum projecto de lei)* Porto, 1935.

CHERVEL, A. «Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre um campo de investigación», in *Revista de Educación*, 295, Maio-Agosto, 1991, p. 59-111.

CHOPPIN, Alain, «Los manuales escolares de ayer a hoy: el exemplo de Francia» in *Historia de la Educación, Revista Interuniversitaria*, n.º 19, 2000, p. 13-37.

COELHO, Adolfo, *Parecer apresentado ao Conselho de Instrução Pública pelo vogal Francisco Adolfo Coelho sobre o ensino da moral no Liceu de Maria Pia*, Lisboa, Ministério da Instrução Pública, Imprensa Nacional, 1914.

GASPAR, Maria Ivone, *Princípios Orientadores e Objectivos do Ensino Secundário em Portugal, vol. I e II*, Dissertação de Doutoramento em Ciências de Educação, Lisboa, F.C.S.H., 1996.

FERRER, Alejandro Tiana, «El Proyecto Manes y la Investigación Histórica sobre los Manuales Escolares (siglos XIX y XX)», in *Historia de la Educación, Revista Interuniversitaria*, n.º 19, 2000, p. 179-194.

GOMES, Joaquim Ferreira, «Una Perspectiva Historica del Sistema Educativo Português», in *Historia de la Educación, Revista Interuniversitaria*, n.º 4, 1985, p. 355-381.

GOODSON, Ivor F. «La construcción Social del Curriculum. Possibilidades y Ámbitos de Investigación de la Historia del Curriculum», in *Revista de Educación*, n.º 295, p. 7-38.

LEITE, Carlinda Maria Faustino, *O Currículo e o Multiculturalismo no Sistema Educativo Português*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

MAGALHÃES, Justino, «O Manual Escolar no Quadro da História Cultural: para uma historiografia do manual escolar em Portugal», in *Sísifo, Revista de Ciências de Educação, I*, Set/Dez. 2006, p. 5-14. Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt.>, consultado a 4 de Fevereiro de 2007.

MARROCOS, José dos Santos, «Memoria sobre o estado actual dos Estudos Menores em o Reino de Portugal, particularmente na Cidade de Lisboa» in *Revista de Educação e Ensino* (Dir. Ferreira-Deusdado), vol. VII, n.ºs 10, 11,12, 1892, p. 441-446, p. 515-528 e p. 529-549 (respectivamente).

NÓVOA, António e SANTA-CLARA, Ana Teresa (Coord.), *Liceus de Portugal; Histórias, Arquivos e Memórias*, Porto, ASA, 2003.

PACHECO, José Augusto, *Currículo: Teoria e Praxis*, Lisboa, Porto Editora, 1996.

ROCHA, Filipe, *Fins e Objectivos do Sistema Escolar Português, I. Período de 1820 a 1926*, Aveiro, Livraria Estante Editora, 1987.

ROSALES, Carlos, *Avaliar é reflectir sobre o ensino*, Lisboa, ASA, 1990.

SAMPAIO, Salgado *Portugal: A educação em números*, Lisboa, Livros Horizonte, 1980.

—, *Evolução da estrutura escolar portuguesa*, Lisboa, Centro de Investigação Pedagógica da Fundação Calouste Gulbenkian, 1986.

SANTOS, Delfim, «Formação de Professores» (conferência) in *Palestra*, Revista de Pedagogia e Cultura, Liceu Normal de Pedro Nunes, 2, Lisboa, MCMLVIII, p. 112-122.

SANTOS, Theobaldo Miranda, *Manual do Professor Secundário*, S. Paulo, Companhia Editora Nacional, 1961.

SILVA, Sebastião e, «A Lógica Matemática e o Ensino Médio» I, II, III, in *Gazeta de Matemática*, n.º 5, 6 e 7, 1941.

Disponível em <http://phoenix.sce.fct.unl.pt/jmmatos/docSS1950A.pdf>.
Consulta a 12 de Maio 2007.

SORIA, Juan M. Fernandez, «Revolucion versus Reforma Educativa en la Segunda Republica Española. Elementos de ruptura» in *Historia de la Educación*, Revista Interuniversitaria, n.º 4, 1985, p. 337-353.

SKILBECK, O.C.D.E., *A Reforma dos Programas Escolares*, tradução de Mário José Ferreira Pinto, Lisboa, ASA, 1990.

SILVA, Manuela e TAMEN, Manuela (coord.), *Sistema de Ensino em Portugal*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1981.

VALENTE, Vasco Pulido, «O Estado Liberal e o ensino: os liceus portugueses (1834-1930)» *Caderno GIS*, n.º 5, 1973.

VIAL, Francisque, *L'enseignement secondaire et la Démocratie*, Paris, Armand Colin, 1901.

ZABALZA, Miguel A. *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*, Lisboa, ASA, 1998.

I REPÚBLICA, DITADURA E ESTADO NOVO

AAVV, *O Fascismo em Portugal*, Actas do Colóquio, Faculdade de Letras, Março 1983, Lisboa, Regra do Jogo, 1982.

AAVV, *O Estado Novo: das Origens ao fim da Autarcia: 1926-1929*, vol. I e II, Lisboa, Fragmentos, 1987.

AMARAL, Alberto, «Luís Reis Torgal, *A Universidade e o Estado Novo: o caso de Coimbra, 1926-1961*» (recensão), in *Análise Social*, vol. XXXV, 2000, n.º 154-155, p. 435-440.

AMEAL, João, *A revolução da Ordem*, Lisboa, 1932.

AMEAL, João, *Construção do Novo Estado*, Porto, Livraria Tavares Martins, 1938.

ARAÚJO, António de, *Jesuitas e Anti-Jesuitas no Portugal Republicano*, Lisboa, Roma Editora, 2004.

ABREU, Carlos José, *Limpos, sadios e dóceis: história da saúde escolar em Portugal no Estado Novo, 1930 a 1960*, Tese de Mestrado em Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, 1999.

ANSELMO, Manuel, *As ideias sociais e filosóficas do Estado Novo*, Porto, Livraria Tavares Martins, 1934.

AVILLEZ, M^a João, *Soares— Ditadura e Revolução*, Lisboa, Círculo de Leitores, 1996.

AZEVEDO, Cândido de, *Mutiladas e Proibidas, para a história da censura literária em Portugal nos tempos do Estado Novo*, Lisboa, Editorial Caminho, 1997.

BASTOS, Cristina *A Reforma do Ensino Liceal de 1936 e a Construção do Liceu Salazarista*, Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação/Teoria e desenvolvimento curricular, Braga, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Minho, 1997.

BRANDÃO, Pedro Ramos, *Salazar-Cerejeira: A 'força' da Igreja*, Lisboa, Editorial Notícias, 2002.

- CARREIRA, Medina, *O Estado e a Educação*, Lisboa, Público, s/d.
- CARVALHO, Maria Manuela, *Poder e Ensino, os Manuais de História na Política do Estado Novo (1926-1940)*, Lisboa, Livros Horizonte, 2005.
- COMISSÃO do livro negro sobre o regime fascista, *Cartas e Relatórios de Quirino de Jesus a Oliveira Salazar*, Lisboa, Presidência do Conselho de Ministros, 1987.
- CRUZ, Manuel Braga da Cruz, *O Partido e o Estado no Salazarismo*, Lisboa, Editorial Presença, 1988.
- DIAS, Guimarães, *Uma conquista do Estado Novo: exames liceais*, Porto, Domingos Barreira, 1942.
- FARIA, Cristina, *As lutas estudantis contra a Ditadura Militar (1926-1932)*, Lisboa, Colibri, 2000.
- GAMEIRO, Fernando Luís, «Identidade, Legitimação e Poder, Évora e o Liceu Nacional de André de Gouveia durante o Estado Novo», Separata da Revista *Economia e Sociologia*, n.º 76, Évora, 2003.
- GIL, José, *Salazar: a retórica da invisibilidade*, Lisboa, Relógio d'Água, 1995.
- FERRO, João Pedro (organização, cronologia e índices), *A Primavera que abalou o regime. A crise académica de 1962* (Depoimentos de A. H. de Oliveira Marques, J. Medeiros Ferreira e J. G. Trindade Santos), Lisboa, Presença, 1996.
- LEAL, Ernesto Castro, *António Ferro, Espaço Político e Imaginário Social (1918-32)*, Lisboa, Editorial Cosmos, 1994.
- LÉONARD, Yves, *Salazarismo e Fascismo*, Lisboa, Inquérito, 1998.
- MEDINA, *Salazar em França*, Lisboa, Ática, 1977.
- , João, *Salazar e os Fascistas*, Lisboa, Livraria Bertrand, 1978.
- , *Salazar, Hitler e Franco*, Lisboa, Livros Horizonte, 2000.
- MATOS, Sérgio Campos, *História, Mitologia, Imaginário Nacional, A História no Curso dos Liceus*, Lisboa, Livros Horizonte, 1990.

MÓNICA, M^a Filomena, *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar*, Lisboa, Editorial Presença/Gabinete de Investigações Sociais, 1978.

NÓVOA, António, «A República e a Escola: das intenções generosas ao desengano das realidades», in *Reformas do Ensino em Portugal*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, Tomo II, vol. I, 1989.

Ó, Jorge Ramos do, *O governo de si mesmo: modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (ultimo quartel do século XIX — meados do século XX)*, Lisboa, Educa, 2003.

PINTASSILGO, Joaquim, *República e Formação de Cidadãos*, Lisboa, Colibri, 1998.

PINTO, Francisco de Paula Leite, «Essa palavra ‘Universidade’», in *Análise Social*, n.º 20-21, vol. VI, 1968, p. 9-42.

PORTELA, Artur, *Salazarismo e artes plásticas*, Lisboa, Instituto de Cultura e Língua Portuguesa e Ministério de Educação e Cultura, 1987.

PROENÇA, Maria Cândida, *O Estado Novo*, (Materiais para Professores), Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, 1997.

REIS, António (Coordenação científica), *A República Ontem e Hoje. III Curso Livre de História Contemporânea*, Lisboa, Colibri, 2002.

RODRIGUES, César Urbino, *Coordenadas fundamentais do pensamento educacional do Estado Novo*, Tese de Mestrado em Educação, Braga, Universidade do Minho, 1992.

ROSAS, Fernando, «O salazarismo e o homem novo: ensaio sobre o Estado Novo e a questão do totalitarismo» in *Análise Social*, vol. XXXV, n.º 157, 2001, p. 1031- 1054.

SALAZAR, *Antologia, 1909-1966*, direcção e nota prévia de Manuel Dias da Fonseca; escolha de textos e ordenação de Eduardo Freitas Costa, Coimbra, Coimbra Editora, 1966.

SALAZAR, António de Oliveira, *Como se levanta um Estado*, Lisboa, Ed. *Mobiles in mobile*, 1991.

SILVA, Maria de Jesus Sousa de Oliveira, *A História e o Liceu no Estado Novo*, Dissertação de Mestrado, Coimbra, Faculdade de Letras, 1993.

VALENTE, Pulido, *O poder e o Povo. A Revolução de 1910*, Lisboa, Gradiva, 1997.

VIANA, Luís, *A Mocidade Portuguesa e o Liceu*, Lisboa, Educa, 2001

ANEXOS

Anexo 1:

MINISTROS, REFORMAS E *CURRICULA*

O Anexo 1 consiste num esquema das principais reformas e alterações legislativas do ensino secundário, entre 1836 e 1948, em articulação com a situação curricular da disciplina de Filosofia e respectivos programas.

Anexo 2:

Programas da disciplina de Filosofia

Transcrição dos programas da disciplina de Filosofia de 1886 a 1972.

ANEXO 1

MINISTROS, REFORMAS E *CURRICULA*

FICHA 1: MONARQUIA (legislação de 1836 a 1905)

MINISTROS E REFORMAS DO ENSINO SECUNDÁRIO	CURRÍCULO/DISCIPLINA DE FILOSOFIA	PROGRAMAS DE FILOSOFIA/ NOTAS
<p>1836 Reforma da Instrução Secundária de Passos Manuel.</p> <p>Decreto de 17/Nov. (Data de publicação no Diário do Governo de 19 Nov.) (in <i>Reformas do Ensino em Portugal</i>, Tomo I, vol. I, p. 42 ss. Doravante, R.E.P.)</p> <p>Criação dos Liceus; intenção de lhes conferir carácter polivalente, incluindo formação nas clássicas humanidades e formação mais técnica para o exercício de profissões.</p>	<p>«Artigo 40º [...] §.1.º O curso dos Lyceos constará das Disciplinas e das Cadeiras seguintes:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.ª Grammatica Portugueza, e Latina, Classicos Portuguezes e Latinos. 2.ª Lingoas Franceza e Ingleza, e as suas Grammaticas. 3.ª Ideologia, Grammatica geral, e Logica. 4.ª Moral Universal. 5.ª Arithmetica e Algebra, Geometria, Trigonometria, e Desenho. 6.ª Geografia, Chronologia, e Historia. 7.ª Principios de Fysica, de Chimica, e de Mechanica applicados às Artes, e Officios. 8.ª Principios de Historia Natural dos tres Reinos da Natureza applicados às Artes, e Officios. 9.ª Principios d'Economia politica, de Administração Publica, e de Commercio. 10.ª Oratoria, Poetica, e Literatura Classica, especialmente a Portugueza» <p>«Artigo 45º. À proporção que se forem estabelecendo os Lyceos nos respectivos Districtos, ficarão neles extinctas as mais Cadeiras de Grego, Latim, Rethorica, e Filosofia Racional e Moral, Arithmetica, Geometria, Geografia, e Historia»</p> 	<p>Programa da disciplina de Filosofia (<i>Ideologia, Gramática Geral e Lógica</i>) influenciado pelo pensamento francês: sensualismo de Condillac e teoria de Destutt de Tracy.</p>
<p>1844 Reforma de Costa Cabral</p> <p>Decreto de 20 de Setembro (Data de Publicação no D.G. n.º 220 de 28 de Set.) in <i>R.E.P.</i> Tomo I, vol. I, p.120 ss.</p>	<p>«Art. 47.º O curso dos Lycêos compreenderá, em todos, as seguintes disciplinas e Cadeiras:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.ª Gramática portuguesa e latina. 2.ª Latinidade 3.ª A Arithmetica e Geometria com applicações às artes e primeiras noções de Álgebra 4.ª Filosofia Racional, e Moral e princípios de direito natural 5.ª Oratória, Poética e Literattura clássica, especialmente a portuguesa 6.ª História, Chronologia e Geographia, especialmente a Commercial» <p>Redução de dez para seis disciplinas de ensino a que se agrupavam, no entanto,</p> 	<p>Programa de Filosofia de feição espiritualista</p> <p>«O espiritualismo francês de cariz eclético é oficialmente introduzido em Portugal»</p> <p style="text-align: right;"><i>Fey, O ensino da Filosofia em Portugal, Braga,</i></p>

	<p>«outras matérias escolhidas segundo necessidades locais»</p> <p>Newton de Macedo, <i>História de Portugal</i>, Barcelos, Portucalense, 1928, p. 667.</p> <p>Redução notória do ensino científico (suprime o ensino da Física, da Química e da História Natural).</p>	1978, p. 34
<p>1860 Reforma de Fontes Pereira de Mello</p> <p>Regulamento para os Liceus Nacionais — Decreto de 10 de Abril (D.P.12 de Junho/D.L.n.º133) in <i>R.E.P.</i> Tomo I, vol. I, p. 240-253.</p>	<p>«Art. 4.º O Curso Geral dos lyceus durará cinco annos, sendo os estudos distribuidos do modo seguinte: [...]</p> <p style="text-align: center;">4.º ANNO</p> <p style="text-align: right;">Dias de aula por semana</p> <p>Mathematica elementar. (Professor de mathematica)..... 3</p> <p>Philosophia racional e moral, principios de direito natural. (Professor de Philosophia)4</p> <p>Leitura e traducção ingleza. (Professor de inglez).....1</p> <p>Principios elementares de physyca e chimica.....1</p> <p>[...]</p> <p style="text-align: center;">Art. 5º As aulas durarão duas horas.»</p> <p>Reintrodução das cadeiras científicas afastadas na Reforma de 1844.</p> <p>Divisão dos Liceus em de 1.ª e de 2.ª classe.</p> <p>Primeira reforma que estipula o n.º de aulas semanais num plano curricular. Pacheco, José Augusto, <i>Currículo: Teoria e Praxis</i>, Lisboa, Porto Ed., 1996, p. 174)</p>	<p>A disciplina de Filosofia mantém a designação e detém um estatuto curricular dominante.</p>
<p>1863 Reforma de Anselmo Braancamp</p> <p>Regulamento para os Liceus Nacionais. Decreto de 9 de Set./D.L. n.º 203 de 11 de Set.</p> <p>(apud Filipe Rocha, <i>Fins e Objectivos do Sistema Escolar Português, I. Período de 1820 a 1926</i>, Aveiro, Livraria Estante Editora, 198, p. 116).</p>	<p>«Diminui o lugar das cadeiras utilitárias e científicas, introduzindo o ensino do grego (que ocupa tempo tirado ao francês e ao inglês) e diminui a duração da cadeira de Princípios de Física e Química (agora só no 5º ano)»</p> <p>Rocha, ob. cit. p. 117</p> <p>Disciplinas do 5ºano:</p> <p>1. Orat. Poética, Anál. Retór. (6h);</p> <p>2. Lit. clás. esp. port., exerc. de comp. e declam. port. (4h) ;</p> <p>3. Filosofia Rac. e Mor., Principios de Direito nat. Análise Lógica (8h);</p> <p>4. Princ. de Fís., Quím., Introd. à História Natur. dos 3 Reinos da Natur. (8h)</p>	<p>A disciplina de Filosofia mantém o seu estatuto curricular</p> <p>Acrescenta-se à denominação da disciplina «Análise Lógica».</p>

<p>1868 Reforma de Sá da Bandeira/ Alves Martins</p> <p>Decreto de 31 de Dezembro (D.G. n.º11 de 15 de Janeiro 1869) in <i>R.E.P.</i> Tomo II, vol. I, p. 287-294.</p> <p>Esta reforma não chega a ser posta em prática. É suspensa em 1869 pela Lei de 2 de Setembro.</p>	<p>A disciplina de Filosofia integra o plano de estudos do 6º ano (último ano).</p> <p>A disciplina de Filosofia Racional e moral, Princípios de Direito natural e Análise Lógica é substituída por Lógica com 4,5 horas.</p> <p>Eleva-se de cinco para seis anos a duração do curso liceal</p> <p>O currículo valoriza as disciplinas de índole utilitária e científica.</p>	<p>A disciplina de Filosofia diminui significativamente a carga horária e o programa de estudos.</p>
<p>1872 Reforma Liceal de Rodrigues Sampaio</p> <p>Plano de estudos dos Liceus Nacionais — decreto de 23 de Setembro (D.P. 25 de Setembro seg. Rocha, p.168) in <i>R.E.P.</i> Tomo I, vol. II, p.31-32.</p>	<p>A disciplina de Filosofia é leccionada no 5ºano — 1ª parte — (3h) e no 6º — 2ª parte — (4h). Leccionada durante dois anos.</p> <p>Os liceus continuam a ser divididos em Liceus de 1.ª e Liceus de 2.ª, segundo a classificação de Fontes Pereira de Melo.</p> <p>Nos liceus de 2ª classe é apenas leccionada no 3º ano — 1ª parte — (3h). Leccionada durante um ano. (O curso tem apenas 4 anos contra os 6 dos Liceus de 1ª classe).</p> <p>«O plano de estudos pretende ser uma situação de compromisso entre as cadeiras utilitárias e científicas e as de índole humanista». Rocha, ob.cit. p. 168.</p>	<p>A disciplina de Filosofia parece recuperar carga horária total (distribuída por dois anos nos Liceus de 1ª classe)</p>
<p>1880, 1886 e 1888 — Reformas de José Luciano de Castro</p>		
<p>1880 Reforma da Instrução Pública Carta de Lei de 14 de Junho de 1880 (D.G. n.º 138 de 21 Junho</p>	<p>Reaparece a disciplina de Philosophia racional e moral e princípios do direito natural (cap. II, Art.6.º)</p> <p>A disciplina é leccionada 8 horas em Letras (3+5) e</p>	<p>A carga curricular da disciplina de Filosofia distingue-se no Curso Complementar de Ciências e no</p>

<p>1880) in <i>R.E.P.</i> Tomo I, vol. II, p.69-74.</p>	<p>3 horas em Ciências e apenas durante um ano (o 6º que é o último).</p> <p>A duração do curso liceal é fixada em 6 anos como na reforma de 1868, dividido por 2 ciclos, o geral de 4 anos [...] e o Complementar de 2, com <i>bifurcação em Letras e Ciências, existente apenas nos Liceus Centrais</i>. O regime de exames é modificado.</p> <p>Cf. Newton de Macedo, ob.cit. p. 667, sublinhado nosso).</p> <p>Currículo de cariz spenceriano.</p>	<p>Curso Complementar de Ciências.</p>
<p>1886 Reforma dos estudos secundários Decreto de 29 de Julho (D. P. 31 de Julho; D. G. n.º 170) in <i>R.E.P.</i> Tomo I, Vol II, p.149. Regulamento de 12 de Agosto (D.P. 30 de Agosto; D.G. n.º 195) in <i>R.E.P.</i> Tomo I, Vol. II, p.152.</p>	<p>Uniformização do curso dos liceus pelo Regulamento de 12 de Agosto.</p> <p>Aparece a disciplina de Philosophia elementar (Cf. Art.1.º do Decreto de 29 de Julho) A disciplina é leccionada no 6.º ano (último ano), tanto na secção de ciências como na de Letras, com 5 lições por semana, correspondentes a 6 ¼ horas de trabalho (Cf. Art.º 7.º do Regulamento de 12 de Agosto).</p> <p>É a disciplina com maior n.º de horas de trabalho por semana no 6.º ano. No entanto, note-se que o currículo está reduzido a duas ou três disciplinas por cada ano e a uma carga horária semanal que varia entre as 13 e as 8 horas.</p>	<p>A designação da disciplina aponta uma preocupação pedagógica.</p> <p>A disciplina de Filosofia (sob o nome de Filosofia Elementar) recupera o anterior estatuto curricular dominante.</p>
<p>1888 Reforma da instrução secundária Decreto de 20 de Outubro (D. P. 23 de Outubro) in <i>R.E.P.</i> Tomo I, vol. II, p. 270.</p>	<p>A disciplina de Philosophia elementar aparece no 5.º ano, tanto no Curso de Letras como no de Ciências, com 5 lições por semana, correspondendo a 6¼ horas de trabalho por semana.</p> <p>A carga horária semanal total aumenta ligeiramente, passando a ser de cerca de 15 horas, e diminui-se a duração do ano escolar.</p> <p>O estado do ensino liceal é «calamitoso» nas palavras de Rómulo de Carvalho. Este</p>	<p>O programa da disciplina é reduzido para metade. (Cf. referência de A. A. Ribeiro de Almeida no seu Compêndio para a disciplina)</p>

	período do final do século XIX corresponde a uma fase de decadência deste nível de ensino.	
1894 — Ministro do Reino João Franco		
1894 / 1895 Reforma de Jaime Moniz Reforma da Instrução Secundária Decreto n.º 2 de 22 de Dezembro (D.P.24 de Dez.); D.G. n.º 292 e erratas no n.º seguinte da folha oficial. Regulamento Liceal Decreto de 14 de Agosto de 1895 (D. P.18 de Agosto) ; D. G. n.º 183 de 17 de Agosto (com erratas nos D.G. n.º 184, 187, 188, 194, 195.)	<p>Aumenta o curso liceal em mais um ano: Curso Geral de cinco anos + Curso Complementar de dois.</p> <p>Aumenta a carga horária semanal do curso dos liceus (praticamente para o dobro, passando a ser de cerca de 27 horas) e do n.º de disciplinas.</p> <p>Curso Complementar unificado; não existe bifurcação entre Letras e Ciências.</p> <p>Procura-se conciliar as Letras e as Ciências, a tradicional formação humanista com a moderna formação científica.</p> <p>Disciplina de Philosophia no Curso complementar VI classe, 2h; VII, 2h. Cf. Decreto de 14 de Agosto de 1895)</p> <p>Com a reforma de Jaime Moniz, temos «um novo período na evolução da instrução secundária portuguesa» e «o facto mais importante da sua história desde a fundação dos liceus, em 1836, por Passos Manuel». Vasco Pulido Valente, «O Estado Liberal e o ensino: os liceus portugueses (1834-1930)», <i>Caderno GIS</i>, n.º 5, Lisboa, 1973.</p>	<p>Diminuição da carga horária da disciplina (de seis para quatro horas por semana) sem que isso signifique uma desvalorização do estatuto do saber filosófico.</p> <p>Jaime Moniz é professor do Curso Superior de Letras e considerado Neokantiano. O programa de Filosofia é da sua autoria. Esta reforma teve também a importante contribuição de Adolfo Coelho, filólogo, humanista e pedagogo.</p>
1905 Reforma de Eduardo José Coelho Reforma do ensino secundário Decreto de 29 de Agosto in R.E.P. Tomo I, vol. IV, 1.ª parte, p. 324- 332. Programas Decreto de 3 de	<p>Mantém as disciplinas da Reforma anterior e acrescenta a Educação Física. Reduz a carga horária semanal do curso.</p> <p>O Curso Geral divide-se em dois ciclos (1.ª e 2.ª secções) de três e dois anos respectivamente. O Curso Complementar bifurca-se em Letras e Ciências. As Letras não têm nenhuma disciplina científica e as Ciências não incluem a de Português.</p> <p>Disciplina de Philosophia leccionada apenas no Curso Complementar de</p>	<p>Programa da disciplina de Filosofia positivista sob influência comtiana.</p> <p>Extraordinária redução</p>

<p>Novembro (D. P. 4 de Novembro).</p> <p>in <i>R.E.P.</i> Tomo I, vol IV, 1.^a parte, p. 334.</p>	<p>Letras: 6.^a classe, 1h e 7.^a classe, 1h. No entanto, considera-se, a par da de Inglês e de Alemão, como não sendo considerada «para o efeito da distribuição por secções».</p> <p>Art.º 7.º §1 do Decreto de 29 de Agosto, in <i>R.E.P.</i> Tomo I, vol. IV, 1.^a parte, p. 327.</p> <p>É a disciplina com menor carga horária no plano de estudos.</p>	<p>curricular. De disciplina com estatuto dominante passa a ter um estatuto residual. Situação única e irrepetível.</p>
--	---	---

FICHA 2: I REPÚBLICA (legislação de 1911 a 1926)

MINISTROS E REFORMAS DO ENSINO SECUNDÁRIO	CURRÍCULO/DISCIPLINA DE FILOSOFIA	NOTAS
<p>1917 Reforma do ensino secundário de José Pedro Martins Decreto n.º 3 091 de 17 de Abril de 1917</p> <p>Esta reforma foi de tal maneira contestada que não chegou praticamente a entrar em vigor. (Cf. Rómulo de Carvalho, História do Ensino em Portugal, Lisboa, F. C. G. p. 684)</p>	<p>Conservou a distinção entre Curso Geral e Cursos Complementares acrescentando ao Curso Complementar de Letras uma disciplina científica, a de Ciências Físicas e Naturais, e ao de Ciências a disciplina de Filosofia.</p> <p>A disciplina de Filosofia é leccionada, tanto no Curso C. de Letras como no de Ciências, na VI e VII classes, 2 horas/semana.</p>	<p>Início do processo de recuperação curricular da disciplina</p>
<p>1918 Reforma da Instrução Secundária de Alfredo de Magalhães Decreto n.º 4 650 de 14 de Julho Regulamento do ensino secundário Decreto n.º 4 799 de 12 de Setembro Programas Decreto n.º 5 002 de 27 de Novembro</p> <p>Esta reforma não teve futuro; em 14/12/1918, cai o Governo e a Reforma.</p>	<p>«Nas Letras introduziu-se de novo a disciplina de Ciências Físico-Naturais e nas Ciências como também nas Letras, a Propedêutica Filosófica. O n.º total de horas que era 22, passava a ser 30,5 e 31, respectivamente em Letras e Ciências. Foi uma reforma aterrorizadora» (Rómulo de Carvalho, ob.cit. p.685).</p> <p>A disciplina agora denominada Propedêutica filosófica é leccionada, tanto no Curso de Letras como no de Ciências, na VI e VII classes, 2 horas/semana.</p> <p>«O ensino da filosofia deve ter um carácter elementar ou propedêutico» Decreto n.º 4 650 de 14 de Julho de 1918, Art.º18º; e Decreto n.º 4 799 de 12 de Setembro de 1918, Art.º 22.º.</p>	<p>O texto preambular do decreto n.º 5 002 evidencia uma preocupação didáctica: «A filosofia que a reforma reduziu a uma simples propedêutica filosófica, o que já indica uma orientação [...]»</p> <p>Desaparece a orientação positivista do programa da Reforma de 1905. Continua a não contemplar a Metafísica; revela actualidade científica (no campo da Psicologia) e uma orientação moral</p>

		dominante. Sob o ponto de vista didático sublinhe-se a introdução da leitura de textos de autor da tradição filosófica.
<p>1919 Reforma do ensino secundário de Joaquim José de Oliveira</p> <p>Reforma do plano de estudos e programas pelo Decreto n.º 6 132, de 26 de Setembro.</p> <p>Esta reforma não teve efeito prático. Foi suspensa pelo Decreto n.º 6 865 de 31 de Agosto de 1920.</p>	<p>A disciplina de Filosofia é leccionada durante um ano: no Curso de Letras na VII classe, 3 horas/semana e no Curso de Ciências na VI classe, também 3 horas/semana.</p> <p>Este decreto contém também os programas. O de Filosofia é manifestamente alargado. Há um maior desenvolvimento das rubricas e a reintrodução da História da Filosofia (de expressão muito reduzida no programa anterior). No entanto, o horário da disciplina é reduzido, visto que, se a carga semanal é aumentada de dois para três anos, a disciplina vigora apenas durante um ano.</p>	<p>O programa de Filosofia afasta-se definitivamente do paradigma positivista, embora não inclua de modo explícito e evidente a Metafísica. Remete para a leitura de <i>obras</i> filosóficas (de Platão e de Descartes)</p>

MINISTROS, REFORMAS E *CURRICULA*

FICHA 3 : DITADURA NACIONAL E ESTADO NOVO (legislação de 1926 a 1974)

MINISTROS E REFORMAS DO ENSINO SECUNDÁRIO	CURRÍCULO/DISCIPLINA DE FILOSOFIA	NOTAS
<p>1926 Ministro da Instrução Pública Ricardo Jorge (19/06 a 22/11)</p> <p>Estatuto da Instrução Secundária Decreto n.º 12425 de 02/10/1926</p> <p>Programas Decreto n.º 12 594 de 02/11</p>	<p>A escolaridade liceal passa de sete para seis anos. O Curso Liceal tem dois ciclos (de 3 e 2 anos); o Curso Complementar tem um ano e divide-se em Letras e Ciências (será alargado a dois anos no decreto de 1927).</p> <p>Acentua-se o carácter do Curso Complementar como preparatório para a instrução superior.</p> <p>Diminuição e simplificação dos programas.</p> <p>A disciplina de <i>Filosofia</i> é leccionada no Curso Complementar com 3 horas/semana em ambas as secções: «...A esta [secção de Letras] e à de sciências há uma disciplina comum, a filosofia, abrangendo a psicologia, a lógica, e a história sucinta da filosofia com a doutrina sumária das grandes ideias cardiais deste século».</p> <p>A sua situação no currículo é equilibrada.</p>	<p>O programa da disciplina de Filosofia é muito simplificado</p>
<p>1926 Ministro Mendes de Magalhães (de 22/11/26 a 18/04/28) Disposições transitórias para o ensino secundário Decreto n.º 13056, de 22 de Janeiro de 1927</p>	<p>Retoma os dois anos do curso complementar.</p> <p>Disciplina de Filosofia leccionada 2 horas/semana em ambos os cursos, durante os 2 anos. O programa não se altera.</p>	
<p>1929 Ministro Cordeiro Ramos (de 10 de Nov. 1928 a 8 de Julho</p>	<p>O Decreto n.º 16 362 em «Considerações sobre a execução dos programas» refere que «se incluíram a Metafísica e a</p>	<p>As alterações do programa de Filosofia são profundas. Inclui</p>

<p>1929)</p> <p>Alterações nos programas Dec. n.º 16 362 de 14 de Janeiro de 1929</p>	<p>Moral»: «Realmente suprimir a metafísica seria mutilar os estudos filosóficos e desconhecer a nossa estrutura psicológica». Alerta-se para o perigo do «unilateralismo» e do «utilitarismo» que o ensino da Filosofia permite combater.</p>	<p>os temas: Psicologia, Lógica, Moral e Metafísica (à semelhança da tradição do século XIX). Influência francesa. A Metafísica, ausente desde 1905, reaparece como tema do programa.</p>
<p>1930 Ministro Gustavo Cordeiro Ramos Reorganização dos cursos do ensino secundário Decreto n.º 18 779 de 26 de Agosto Reorganização do ensino secundário Decreto n.º 18 827, de 6 de Setembro Reestruturação dos programas Decreto n.º 18 885 de 27 Setembro</p> <p>1931 Remodelação de programas Decreto n.º 20 369, de 8 de Outubro 1931</p>	<p>Reforço da componente humanística.</p> <p><i>Lavores</i> nos Liceus Femininos.</p> <p>A disciplina de Filosofia é leccionada, ao longo de dois anos, com a carga horária semanal de 2h (unidade lectiva de 50m). Os programas devem ser «exequíveis» e «coordenados».</p> <p>O programa da disciplina de Filosofia inclui os temas: Psicologia, Lógica, Moral e Metafísica.</p> <p>Novo programa de Filosofia; mantêm-se as Observações do programa anterior.</p>	<p>A Filosofia é «coroamento do sistema de cultura» Dec.º n.º 18 885</p> <p>Na Metafísica apenas se considera «Generalidades sobre a teoria do conhecimento» Dec.º n.º 18 885</p> <p>Preocupação de uma maior explicitação e discriminação dos conteúdos com particular relevância na Moral. Acrescenta-se mais uma rubrica na Metafísica.</p>

	<p>Das disciplinas leccionadas nos dois semestres é a que tem maior carga horária (Seguida das Ciências Físico-Químicas com três e da Matemática apenas com duas). No Curso Geral, a predominância pertence à disciplina de Português e à de Francês (1º ciclo) ou à de Português-Latim (2ª ciclo).</p> <p>Refere-se que «o ensino autónomo da filosofia será especialmente desenvolvido em relação à Psicologia e à Lógica e será ministrado em conjugação com as matérias de outras disciplinas» (não há referência ao seu papel a nível de Educação Cívica como acontece com a História).</p>	<p>Metafísica e a Teodiceia sob o tema «A psicologia nas suas relações com alguns problemas filosóficos». Programa de fundo espiritualista cristão</p>
<p>1941 Ministro Mário de Figueiredo</p> <p>Reorganização do ensino secundário Decreto-lei n.º 31 544 de 30 de Setembro</p>	<p>Restabelece no ensino liceal o Curso Geral (dois ciclos de dois e três anos respectivamente) e os Cursos Complementares (dois anos). Restitui ao 7º ano do curso dos liceus o seu carácter preparatório para os cursos superiores e recupera a divisão entre Letras e Ciências.</p> <p>A disciplina de Filosofia detém 5 tempos semanais, quer em Letras quer em Ciências. Em Letras está a par da de Português e de Latim. Em Ciências é a disciplina de maior carga horária, seguida pelas Ciências Físico-Químicas e pela Matemática com 4 tempos semanais</p>	<p>Confirma-se o estatuto curricular privilegiado da disciplina de Filosofia</p>
<p>1947-1948 Ministro Pires de Lima Reforma Liceal, Estatuto do ensino Liceal e programas</p> <p>Decreto-lei n.º 36 507 e n.º 36 508 de 17 de Setembro (Reforma e estatuto) e Decreto n.º 37 112 de 22 de Outubro de 1948 (Programas).</p>	<p>O Curso dos Liceus passa a ser um todo constituído por três ciclos. O 1º ciclo de dois anos, o 2º de três, ambos em regime de classe, seguidos de um 3º ciclo (de dois anos), em regime de disciplina, destinado especialmente a preparar para o ingresso em escolas superiores (repõe-se o esquema que Carneiro Pacheco alterara).</p> <p>«O ensino liceal revestirá carácter simultaneamente humanista, educativo e de preparação para a vida». Decreto n.º 36 507, Art.º 1.º</p>	<p>Programa de Filosofia renovado na sua estrutura formal e com mais extensão, mantendo-se o fundo espiritualista cristão.</p> <p>Reaparecem os temas tradicionais a que se</p>

	<p>As disciplinas do Curso Complementar variam em função do Curso Superior a que dão acesso.</p> <p>A disciplina de Filosofia é exigida para qualquer curso. É leccionada 4horas/semana, durante 2 anos. É apenas ultrapassada na carga horária pela de Latim (5 horas) e está em igualdade, por exemplo, com a de Matemática, de Ciências Naturais ou de Ciências Físico-Químicas.</p>	<p>acrescenta a Teoria do Conhecimento</p> <p>O programa inclui Observações extensas. Consistindo em orientações para o ensino da disciplina, fazem igualmente referências a <i>Leituras aconselhadas</i> que, diferentemente do que acontecia nos programas de 1918 e de 1919, não se situam apenas no âmbito filosófico (são também de Literatura, Psicologia ou mesmo de vulgarização).</p>
--	---	--

ANEXO 2
PROGRAMAS DE FILOSOFIA de 1886 a 1972
(transcrição mantendo a grafia original)

A) PERÍODO DA MONARQUIA CONSTITUCIONAL

- DOC. 1 — Portaria de 19 de Outubro, 1886
DOC. 2 — Decreto de 20 de Outubro, 1888
DOC. 3 — Decreto de 14 de Setembro, 1895
DOC. 4 — Decreto de 3 de Novembro, 1905

B) PERÍODO DA I REPÚBLICA

- DOC. 5 — Decreto n.º 5 002 de 28 de Novembro, 1918
DOC. 5-A — Proposta de programa apresentada à Comissão de Reforma por Leonardo Coimbra
DOC. 6 — Decreto n.º 6 132 de 26 de Setembro, 1919

C) PERÍODO DA DITADURA NACIONAL

- DOC. 7 — Decreto n.º 12 594 de 2 de Novembro, 1926
DOC. 8 — Decreto n.º 16 362 de 14 de Janeiro, 1929
DOC. 9 — Decreto n.º 18 885 de 27 de Setembro, 1930
DOC. 10 — Decreto n.º 20 369 de 08 de Outubro, 1931

D) PERÍODO DO ESTADO NOVO

- DOC. 11 — Decreto n.º 24 526 de 6 de Outubro, 1934
DOC. 12 — Decreto n.º 25 414 de 28 de Maio, 1935
DOC. 13 — Decreto-lei n.º 27 085 de 14 de Outubro, 1936
DOC. 14 — Decreto n.º 37 112 de 22 de Outubro, 1948
DOC. 15 — Decreto n.º 39 807 de 7 de Setembro, 1954
DOC. 16 — Alterações no Programa de 1954 (1972)

TRANSCRIÇÃO DOS PROGRAMAS DE FILOSOFIA (de 1886 a 1972)

A) PERÍODO DA MONARQUIA CONSTITUCIONAL DOC. 1

Portaria de 19 de Outubro, 1886

PROGRAMA DE PHILOSOPHIA ELEMENTAR

INTRODUCCÃO

Sciencia; sciencias. Philosophia; seu objecto e divisão.

Psychologia

Objecto da psychologia. Factos psychologicos e physiologicos; caracteres dos factos psychologicos.

Methodos da psychologia. Methodo subjectivo (consciencia, etc.); methodo objectivo (a anthropologia, a historia, as linguas, a psychologia comparada, etc.).

Da experimentação em psychologia; bases physiologicas dos phenomenos psychologicos.

Classificação dos phenomenos psychologicos: sensibilidade, intelligencia, vontade.

Sensibilidade. O prazer e a dôr. Sensações. Appetites. Sentimentos. Paixões.

Intelligencia. Aquisição, conservação e elaboração dos conhecimentos. Percepção. Entendimento. Razão. (sentidos, consciencia, memoria, reminiscencia, associação das idéas, imaginação, abstracção, generalização, idéa, juizo, raciocinio, etc.)

Vontade. Instincto. Liberdade. Habito.

Expressão dos factos psychologicos; linguagem.

O bello e a arte.

Relações entre a natureza psychologica e physiologica do homem.

O homem e o animal. Elementos de psychologia comparada.

Logica

Objecto e divisão da logica.

Logica formal e applicada.

Leis logicas

Idéas e termos. Juizos e proposições. Raciocinios e argumentações.

Methodologia. Methodo inductivo e deductivo. Processos d'estes dois methodos.

Classificações das sciencias: Methodos das diversas sciencias. Critica historica.

Erros e suas causas.

Moral

Objecto e divisão da moral.

Fundamentos da moral. Exposição e crítica dos diversos systemas.

Consciencia moral; moralidade; responsabilidade; dever; direito; sancções da lei moral.

Deveres. Moral individual; moral social; moral religiosa.

Relações entre a moral e o direito.

Relações entre a moral e a economia política; o trabalho, o capital e a propriedade.

Noções de metaphysica

Valor objectivo do conhecimento.

Relações entre o conhecimento e a verdade.

Possibilidade da certeza legítima: dogmatismo e cepticismo.

Da existencia do mundo exterior; idealismo.

Da natureza em geral. A materia; a vida e o espirito; as grandes syntheses.

Da alma humana; materialismo e espiritualismo; theorias diversas.

Deus; concepções philosophicas sobre a existencia e attributos divinos.

Concepções diversas sobre a providencia e o mal.

Theoria da religião.

Noções summarissimas das principais escholas philosophicas

Philosophia antiga. Socrates e seus antecessores. Successores de Socrates: Platão, Aristoteles, Epicuro, Zenão.

Character e tendencia da philosophia escholastica. S. Thomaz.

Philosophia moderna; sensualismo, Bacon, Locke; racionalismo, Descartes; pantheísmo, Spinoza; idealismo, Leibnitz; scepticismo, Hume; criticismo, Kant; Escholas, positivista, da associação, da evolução, neokantista.

Observações

No desenvolvimento das materias do curso não deve o professor esquecer o character elementar d'este ensino. Póde o professor alterar a ordem da exposição e deducção das materias do programma, comtanto que todas exponha e desenvolva na medida do tempo consagrado a este estudo.

Póde finalmente o professor aproveitar o ensejo de fazer adquirir as noções historicas a proposito das materias, em que possam ter entrada, comtanto que exponha em resumido quadro a successão e filiação das escholas.

(Programa retirado do livro de Cunha Seixas, *Tratado de philosophia elementar para uso dos lyceus*, Lisboa, A. Ferreira Machado & Ca Editores, 1887)

DOC. 2

Decreto de 20 de Outubro de 1888 / D.G. n.º 252 de 3 de Novembro de 1888:

Por ordem superior se publicam:

1º

Programmas do ensino secundario, que foram revistos e approvados pelo conselho superior de instrucção publica na sua sessão ordinaria do corrente anno, e a que se refere o artigo 11.º, disposição VI.^a do decreto de 20 de Outubro de 1888:

(...)

Programma de philosophia elementar

Introdução

Sciencia; sciencias. Philosophia; seu objecto e divisão. Methodo; methodo philosophico.

Psychologia

Objecto da psychologia. Phenomenos pscylogicos e physiologicos; seus caracteres.

Methodo pscylogico: methodo subjectivo (consciencia); methodo objectivo (a antropologia, a historia, as linguas, a pscylogia comparada, etc.) A experimentação em pscylogia.

Relações entre os phenomenos pscylogicos e phisiologicos.

Classificação dos phenomenos pscylogicos: intelligencia, sensibilidade e vontade.

Intelligencia. — Aquisição, conservação e elaboração dos conhecimentos. Consciencia. Percepção externa; sentidos. Razão. Imaginação. Memoria; associação de idéas. Abstracção. Comparação. Generalização. Idéa. Juizo. Raciocinio.

Sensibilidade. — O prazer e a dôr. Sensações. Sentimentos. Appetites. Desejos. Paixões. Instinctos.

Vontade. — Liberdade. Hábito.

Expressão dos factos pscylogicos; linguagem. Noções de psychologia comparada; o homem e o animal.

Logica

Objecto e divisão da logica.

Logica formal e applicada.

Leis logicas.

Idéas e termos. Juizos e proposições. Raciocinio e argumentações.

Mrthodo. Observação; experimentação; inducção; analogia; hypothese. Definição; divisão; classificação; demonstração.

Classificação das sciencias. Methodos das diversas sciencias.

Critica historica.

Erros e suas causas.

Moral

Objecto e divisão da moral.

Fundamento da moral. Exposição e critica dos diversos systemas.

Consciencia moral; moralidade; responsabilidade; merito e demerito; sanções da lei moral.

Deveres. Moral individual, social, religiosa.

Relações entre a moral e o direito.

Noções de Metaphysica

Valor e objectivo do conhecimento. Relações entre o conhecimento e a verdade. Possibilidade da certeza legitima; dogmatismo e scepticismo.

Noções de ser, unidade, causa, substância, força, espaço, tempo, ordem e bem.

A existencia do mundo exterior; idealismo.

A natureza em geral. A materia, a vida e o espirito.

A alma humana. Materialismo e espiritualismo.

Deus; concepções philosophicas sobre a existencia e attributos divinos. Concepções diversas sobre a providencia e o mal.

Observações

No desenvolvimento das matérias do curso não deve o professor esquecer o caracter elementar d'este ensino. Póde alterar a ordem de exposição e deducção das materias do programma contanto que todos exponha e desenvolva na medida do tempo consagrado a este estudo.

Deve também o professor aproveitar o ensejo de expor noções historicas, a proposito das materias em que possam ter entrada, mostrando assim as soluções que têm sido dadas aos problemas mais importantes da philosophia.

DOC. 3

Decreto de 14 de Setembro, 1895:

Direcção geral da Instrução Pública / 2ª repartição

Tendo em vista o disposto nos artigos 34º e 35º do decreto de 27 de Dezembro de 1894; e Conformando-me com o parecer do conselho superior de instrução pública:

Hei por bem mandar que nos liceus (...) de conformidade com o citado decreto e com o de 14 de Agosto último, para o estudo das diversas disciplinas de instrução secundária, os programas que baixam assignados pelo conselheiro d'estado, ministro e secretário d'estado dos negócios do reino.(...)

Paço, em 14 de Setembro de 1895.— REI — *João Ferreira Franco Pinto Castello Branco*

Filosofia
VI Classe – VI ano

Introdução

Conhecimento. Sciencia. Ciencias. Classificação das sciencias.
Philosophia; seu objecto; seu fim; sua divisão.

Psychologia

Factos physiologicos e factos psychologicos. Caracteres específicos de cada uma d'estas classes de factos. Physiologia e psychologia. Psychologia empírica e psychologia racional.

Do methodo em psychologia empírica. Methodo introspectivo ou subjectivo; observação pela consciência, reflexão. Methodo objectivo: observação exterior; as raças, os povos, as nações, as línguas, as litteraturas, as crenças, os phenomenos da vida psychica dos animais etc. Applicação do methodo experimental. A psychophysica; a psychologia physiologica. Analyse e synthese psychologica.

Classificação dos factos psychologicos: sensíveis ou affectivos; representativos ou Intellectuaes; voluntários. Três séries de funções psychologicas: sensibilidade, intelligência, vontade.

Sensibilidade. O prazer e a dor. As sensações. Os sentimentos. As inclinações: suas formas, espécies e caracteres. As paixões. Valor da sensibilidade.

Intelligencia, aquisição, conservação, restauração, combinação e elaboração do Conhecimento. Os dados da experiência e a actividade do espirito. Os sentidos. A percepção externa. A consciência.

A associação e dissociação das idéas. A memoria. A imaginação.

As operações intellectuaes. Abstracção e generalisação. Juízo. Raciocinio: inducção e deducção.

Os princípios que presidem a todo o pensamento. A razão. Enumeração e analyse dos Princípios. Doutrina acerca da origem d'estas verdades: empírica, da associação, da evolução; do concurso dos dois elementos *a priori* e *a posteriori*.

A vontade. Os três modos de actividade. O instincto. A liberdade. O habito.

Caracteres e natureza do instincto. Doutrinas acerca da origem do instincto.

O livre arbítrio. Consequências moraes do livre arbítrio. Doutrina do fatalismo e do E do determinismo.

Caracteres e natureza do habito.

Unidade da vida psychologica.

Expressão dos factos psychologicos. Os signaes e a linguagem. A linguagem fallada:

Suas espécies. Línguas syntheticas e línguas analyticas. Theorias mais recentes acerca da linguagem fallada. Relação entre a palavra e o pensamento. A palavra interior. Auxilio prestado pela palavra ao pensamento.

Linguagem escripta: sua evolução.

O bello. Condições e natureza do bello. O sublime. A arte. Fim e classificação da arte.

As bellas artes: a architectura: a plástica: a pintura. As artes phoneticas: litteratura; musica. Acção moralisadora da arte.

Noções summarias das relações geraes entre o physico e o moral. Influencia do physico sobre o moral e do moral sobre o physico..

O cérebro e o pensamento. O movimento.

O somno; o somnambulismo. A allucinação; a loucura.

Noções summaríssimas de psychologia comparada.

O homem e o animal.

Logica

Logica. Seu objecto. Sua divisão.

Logica formal ou geral. Leis logicas. O duplo principio de identidade e de contradicção.

As ideias e os termos. Classificação das ideias e dos termos. Definição incompleta; definição completa.

Os juízos e as proposições. Classificação das proposições.

Differentes formas de raciocínio. A deducção.

Lógica applicada ou methodologia. Do methodo das sciencias em geral. Analyse e synthese.

Methodo das sciencias exactas. Definição mathematica. Axioma. Postulado. Demonstração.

Methodo das sciencias physycas e das eciencias naturaes. Observação, experimentação Inducção, determinação da causa, hypothese. Classificação. Analogia. Definição empyrica.

Fundamento da inducção. Valor lógico da inducção. Regras da hypothese. Utilidade da hypothese scientifica. Da deducção nas sciencias physycas.

Do methodo nas sciencias moraes. O methodo inductivo e o deductivo n'estas sciencias.

O methodo histórico. A critica histórica. O testemunho. A tradição. Os monumentos. Os Documentos escriptos. Interpretação dos factos. O methodo da sciencia social. A

Verdade e o erro. A certeza. A evidencia. O critério da verdade. A probabilidade.

Causas do erro. Sophismas.

VII Classe - VII ano

Revisões.

Moral

Noção e divisão da moral. Moral theorica; moral pratica.

Princípios da moral. A consciência moral. O bem. O dever.

Analyse da consciência moral. Natureza da consciência moral. Sua auctoridade.

Caracteres do bem. O bem ideal e o bem moral.

Caracteres e fundamento do dever.

Exame das doutrinas utilitaristas. Doutrinas de Bentham, de Stuart Mill, de Spencer, Exame das doutrinas sentimentalistas.

A responsabilidade. Natureza e condições da responsabilidade. Mérito e demérito.

Graus e limites da responsabilidade.

Sancções da lei moral.

Os deveres. Divisão dos deveres: para connosco; para com os nossos semelhantes; para Com a família; para com o estado e a pátria; para com os superiores; para com Deus.

O direito. Caracteres do direito. O principio do direito. Formas particulares do direito.

Relação entre a moral e o direito.

Noções de metaphysica

Objecto e divisões da metaphysica.

Valor objectivo do conhecimento: o dogmatismo; o probabilismo; o scepticismo; o relativismo.

Noções de ser, unidade, identidade, causa, substancia, força, espaço, tempo, ordem e bem.

Realidade objectiva do mundo exterior. Idealismo.

A natureza em geral. A matéria. A vida. O espírito.

A alma humana. Materialismo. Espiritualismo.

Deus. Concepções philosophicas sobre a existência e attributos divinos. Concepções acerca da providencia. A respeito do mal. Religião natural.

Observações. – Importa muito realisar com rigor os fins da inclusão d'esta disciplina no plano secundário. Só deste modo a mesma inclusão é de direito e proveitosa, e se desfazem as objecções oppostas com pertinácia em seu desfavor. Ao ensino da philosophia nos institutos secundários incumbe.

1º Procurar que os alumnos obtenham consciência clara das noções fundamentaes, das leis, do grau, de certeza, do valor das hypoteses, do uso legitimo das ideias geraes, dos methodos e processos – envolvidos nas demais disciplinas.

2º Systematisar todos os elementos, de natureza philosophica, existentes na matéria e no methodo dos diversos estudos, cingindo estes elementos pela indicação conexiva das suas relações. – Conferir a todas as disciplinas unidade superior.

3º Ministras aos alumnos, em consequência de investigação especial, na série dos estudos dedicados à instrução e à educação geral do espírito, noticia da vida do espírito mesmo; de seus poderes e operações; do seu alcance; do quinhão que elle tem na produção do conhecimento: dar-lhes a ideia das forças que movem o mundo humano a par da ideia, adquirida em outras disciplinas, das forças que movem o mundo physico.

4º Exercitar o pensamento dos alumnos, insistentemente volvido para o estudo dos phenomenos externos e materiaes, na observação dos fenómenos internos e psychicos. Completar pela disciplinação proveniente deste exercício o desenvolvimento de importantes funcções intellectuaes e moraes.

5º Formar com a disciplina, que é seu objecto, como sciencia dos princípios e do dever, o remate e a coroa, a synthese e a explicação final de toda a lição secundaria.

6º Constituir por meio da realisação dos fins mencionados o preparatório philosophico indispensável aos estudos superiores.

O grau das disciplinas, onde se abre logar ao estudo da philosophia, e a idade apoucada dos ouvintes, excluem de prompto toda e qualquer construcção philosophica, superior ou transcendental. N'este sentido pois se devem sempre interpretar as inscrições do programma, que só aspiram ao conhecimento typico e elementar.

Para facilidade da comprehensão das doutrinas, e a effeito do ensino não degenerar no vago e na duvida, releva que a explicação observe sempre o preceito da máxima clareza, precisão e distincção.; aproveite o circulo de ideias já familiar aos alumnos; rejeite aparatos de erudição; busque apoio sempre que seja possível no maior numero de factos; e tome auxilio, quando se offereça ensejo, nos elementos fornecidos pelos outros trabalhos escolares, o que não será difficil nem raro, visto como todas as disciplinas do plano convergem para a philosophia, e nenhuma deixa, afinal, de enviar os

seus ramos a enlaçarem-se com ella. A grammatica occupa-se das noções emquanto são expressadas por palavras; a lógica occupa-se das noções em si mesmas. A mathematica, restricta aos domínios da grandeza, é a aula primaria da lógica. A parte ethnica da litteratura e da historia relaciona-se com a psychologia e a moral; e assim por diante.

No estudo philosophico é de urgente necessidade que o alumno, acompanhe, momento e momento, com a actividade da sua intelligencia, e discuta, por assim dizer, entre si, a doutrina que lhe é transmitida, de modo que chegue a fixal-a bem e possa expol-a desenleada das palavras do professor e do texto adoptado para guia.

Para a concentração devem os professores das restantes disciplinas, aproveitando a occasião que o ensino lhes depare, contribuir para o ensino propedêutico da philosophia.

A historia da philosophia como exposição e critica dos systemas philosophicos excedeu o âmbito dos estudos secundários. Esta circumstancia, porém, não impede que o professor no decurso das lições, acrescente ás doutrinas, a título de elucidação, alguns dados fáceis pertencentes á mencionada historia.

DOC. 4

Decreto n.º 3 de 3 de Novembro de 1905:

Tendo em vista o disposto no artigo 56^a do decreto de 29 de Agosto de 1905; e ouvido o Conselho Superior de Instrução Publica:

Hei por bem mandar que nos lyceus (...) se observem, para o estudo das diversas disciplinas da instrução secundaria, os programmas (...).

Eduardo José Coelho.

PROGRAMMA DE PHILOSOPHIA

VI Classe

Introducção

Philosophia; sua natureza, objecto e fim.

Relações da Philosophia com a Sciencia, em geral; e com cada uma das sciencias em particular.

A Philosophia considerada como a systematização e a mais alta generalização de todas as sciencias.

Divisão da philosophia em face deste critério:

Philosophia das sciencias mathematicas (*Mathemattica*); das sciencias physicas (*Cosmologia*); das sciencias naturais (*Biologia*); das sciencias sociaes (*Sociologia*).

Mathematica

Noção e objecto da mathematica. Sciencias matemáticas. O espaço; o tempo; a grandeza; o número. Leis mathematicas.

Cosmologia

Noção e objecto da Cosmologia. Sciencias physicas.

O problema cosmogónico. – Origem e constituição do Universo. A matéria; a força; o movimento. Factos; leis; hypothese; conclusões certas da sciencia. *Creacionismo e Evolucionismo.*

Biologia

Noção e objecto da Biologia. Sciencias biológicas.

O problema biológico. – Origem e natureza da vida.

Phenomenos physicos, chimicos e biológicos. *Autogonia e plasmagonia.* Valor destas hypotheses.

Vitalismo; animismo; organicismo. - Explicação mecanicista da vida.

O problema zoológico.- Origem das espécies orgânicas. Fixismo. Transformismo. Evolucionismo.- Teoria da selecção natural de Darwin.

O problema antropológico.- Origem e natureza do homem.- Noções geraes de anatomia e phsiologia comparada. A antropologia prehistorica. Solução espiritualista e solução materialista d'este problema.

VII Classe

O problema psychologico.- Origem, natureza e destino da alma humana.- Psychologia metaphysica e psychologia experimental. Factos psychologicos; suas características essenciaes; sua classificação. A introspecção em psychologia. Methodo objectivo. Noções geraes de psychologia comparada: ethnologica; infantil; mórbida; teratologica.

A experimentação em psychologia. Psycho-physica e phisio-psicologia. Laboratórios de psychologia experimental. Conhecimento sumario das principaes experiências realizadas nesses laboratórios. Lei de Weber; seu valor; e sua generalização por Fechner. Estudo da qualidade, tonalidade e dynamogenia das sensações.

Sentimentos, inclinações e paixões; suas condições physyco-chimicas e physiologicas.

A intelligencia: aquisição, conservação e elaboração do conhecimento. Mecanismo da producção das ideias. Associação e dissociação d'estas. Memória; sua função. Leis que a regulam.

As doenças da memoria; theorias sobre a natureza da memoria.

Princípios e leis do pensamento. Relações entre o cérebro e o pensamento.

A razão. Operações intellectuales.

Actividade reflexa, e actividade consciente. O instincto, a liberdade e o habito.

A consciência considerada como a synthese de toda a vida psychologica. Explicação da natureza da consciência, em face do espiritalismo e do organicismo. Doutrina de Le Dantec sobre a consciência. A prsonalidade. Suas alterações.

Unidade e expressão dos factos psychologicos. A linguagem. Theorias acêrca da origem da linguagem. Classificação das línguas.

O problema lógico.- A verdade e o Erro.- Probabilidade; certeza; evidência. O critério da verdade. Methodologia, ou Lógica applicada. O methodo em geral; e em cada uma das sciencias.

O problema moral.- O Bem e o Mal.- Analyse da consciência moral e da ideia de dever.

Critério objectivo da moralidade dos actos humanos. Conhecimento dos principaes systemas sobre o fundamento da obrigação. Liberdade, imputabilidade e responsabilidade. A doutrina da escola de antropologia criminal sobre este problema. Limites e condições da responsabilidade. Sanção da lei moral.

O problema religioso.- Existência de uma *ordem sobrenatural* como razão e complemento da *ordem natural*. Deus; concepções philosophicas sobre a existência e attributos divinos. A Providencia. A Religião. As Religiões.

Sociologia

Noção e objecto da sociologia. Sciencias sociais.

O problema sociológico.- Origem, natureza e evolução das sociedades.- Phenomenos sociais; suas características; classificação; correlação e unidade.

Conhecimento summario das theorias sobre a coordenação d'estes fenómenos. *Materialismo e Intellectualismo histórico.*

Livro para este ensino

Um compêndio para as duas classes.

Paço, em 3 de Novembro de 1905. – *Eduardo José Coelho*

B) PERÍODO DA 1ª REPÚBLICA

DOC. 5

Decreto n.º 5 002 de 28 Novembro de 1918:

Filosofia

VI Classe

Da filosofia e do espírito filosófico. Os problemas filosóficos: o problema lógico, o problema cosmológico, o problema ético-religioso, o problema psicológico. Do método filosófico. Causas que fazem várias as soluções propostas para os vários problemas.

Períodos principais da história do pensamento filosófico e suas mais essenciais características.

Lógica formal: processos do raciocínio e formas de conhecimento. Noção de ciência. Causalidade. Noção de lei científica. Necessidade e contingência. Lógica das ciências. Extensão e limites do conhecimento.

Objecto e método da psicologia. Suas relações com as outras ciências. Distinção entre fenómenos fisiológicos e psicológicos. Paralelismo psico-físico, sua demonstração. Os elementos psicológicos e a unidade da consciência, pensamento, sentimento e vontade. Sensação e representação.

VII Classe

Da moral e da moralidade. Gênese dos sentimentos e dos princípios morais. Temperamento e carácter, suas determinantes e suas classificações. Sentimento da personalidade. Da moral individual, familiar e social. Bosquejo dos principais sistemas de moral e sua crítica sumária. Elementos comuns aos vários sistemas. Conclusão: obrigações e sanções correntes na sociedade contemporânea.

Leituras de trechos de autores filosóficos: Xenofonte.— Platão.— Aristóteles. — Epitecto.— Marco Aurélio.— Séneca.— S. Tomás.— Descartes.— Pascal.— Malebranche.— Spinoza.— Montesquieu.— Kant.— Comte.— Stuart Mill.— Spencer.— Bergson.

Instruções.— O ensino liceal da filosofia tem por fim coordenar em sínteses gerais os conhecimentos adquiridos pelo aluno durante o currículo dos seus estudos, evitando a dispersão mental que poderia resultar da forçada divisão das disciplinas; demonstrar-lhe a indissolúvel ligação que permanentemente existe entre todas as formas de fenomenalidade por ele estudadas, a solidariedade estreita dos elementos psicológicos e a unidade da consciência humana, só quebrada pelos estados mentais anormais.

Pela aquisição dalgumas sólidas noções o aluno deverá aprender a dominar e orientar a sua vida mental, a contrair hábitos de reflexão e faculdades de abstracção, que irão impregnar de espírito filosófico e fecundar toda a sua actividade moral e intelectual.

Uma noção mais alta dos valores permitir-lhe há adoptar uma escala de segura apreciação, que o guiará para altos ideais, acima dos estados precipitadamente impressionistas dos sentimentos, de harmonia com uma moralidade de sanções superiores.

Para se adquirirem hábitos de exactidão, de expressão e frequência de linguagem abstracta, os alunos farão na aula, sob a direcção do professor, leituras de trechos de obras dos grandes filósofos, as quais servirão também para documentar o relance histórico que será feito no início do estudo a propósito da enumeração dos problemas filosóficos.

A leitura dos autores filosóficos far-se há, sempre que seja possível, na língua original, quando esta pertença ao quadro das disciplinas do curso geral dos liceus, e em tradução para língua portuguesa, cuidadosamente revista, no caso contrário. É, portanto, rigorosamente vedada a leitura de autores por meio de tradução estrangeira.

No estudo da psicologia o professor procederá, com a colaboração dos alunos, a algumas experiências demonstrativas, principalmente no capítulo do paralelismo psico-físico e das sensações.

DOC. 5 - A

ESBOÇO DUM PROGRAMA DE FILOSOFIA PARA OS LICEUS Proposta de Leonardo Coimbra de 1918 apresentada à Comissão de Programas)

Observações — O professor terá em vista levar o aluno à unificação *activa* dos seus conhecimentos, sugerir a curiosidade pelos problemas e fazer sentir a beleza e a dignidade do pensamento.

Os programas são detalhados e especialmente dirigidos à atenção dos professores.

VI classe

SIGNIFICADO E VALOR DA FILOSOFIA

A filosofia como ciência dos princípios ou das mais altas abstracções, fundo comum de todas as ciências.

A filosofia como doutrina sincrética donde evoluem as ciências particulares, ficando depois como ciência provisória dos resíduos, tendo a seu cargo as realidades ainda não tomadas por ciências apropriadas.

A filosofia como doutrina das realidades inabordáveis pelos métodos científicos.

A filosofia disciplina de reassimilação unificadora dos dados científicos, artísticos, morais e práticos.

A ACTIVIDADE CIENTÍFICA

A Matemática: Os seus métodos, a sua matéria de conhecimento e o seu valor de conhecimento. Os raciocínios específicos da matemática e a sua justificação. A indução, a dedução e a generalização matemática. O determinismo matemático da aritmética e geometria e o papel dos postulados na construção desse determinismo. A definição matemática, os axiomas e os postulados. O carácter do postulado e a sua relação com as definições.

A existência das geometrias não euclidianas e o determinismo matemático. O carácter da hipótese matemática. A continuidade, a descontinuidade e o infinito matemático.

A experiência matemática: Livre posição de relações funcionais.

A Física: A experiência em física — a hipótese e a teoria na construção da experiência, a informação matemática de toda a experiência física. A indução e a dedução. A riqueza teórica que envolvem a indução física. As definições e os princípios, seu carácter lógico em face da indução e dedução físicas. A experiência crucial em física, sua possibilidade ou impossibilidade. O significado e valor do *facto* físico para a experiência. As hipóteses físicas. As teorias físicas e a sua evolução. A mecânica física, a energética física, a electro-magnética. O sentido das transformações físicas. A matéria e o éter físicos. O carácter do determinismo físico. A matéria do conhecimento e o valor do conhecimento da física. O valor da analogia na organização da experiência física.

A Química: O fenómeno e a experiência química. Leis ponderais e volumétricas. A Matéria da química definida por estas leis: os números proporcionais. O enriquecimento da experiência química fazendo a selecção dos números proporcionais: os equivalentes e os pesos atómicos. A fórmula química: a fórmula empírica, molecular e de constituição. A classificação em química: as famílias químicas. A analogia química e a relação com a indução. As hipóteses químicas: a distribuição dos elementos dos corpos no plano e no espaço explicando certas propriedades químicas. A energética química. O fenómeno químico estudado no seu dinamismo energético. O sentido das transformações químicas. O determinismo químico.

A Biologia: O fenómeno biológico. A herança ou memória biológica, a adaptação. A experiência do biólogo, a impossibilidade de repor o experimentado nas condições anteriores à experiência, carácter específico dessa experimentação. A indução e dedução em biologia. O fisioquimismo da vida, o seu direccionismo. A biomecânica. Energética biológica. *Biologia sistemática:* Os seres vivos. A analogia em biologia sistemática. A classificação biológica. O método comparativo. O parentesco lógico dos seres vivos. *Biologia genética.* O transformismo experimental. O seu valor para uma hipótese de parentesco real entre os seres vivos. A reprodução. A hereditariedade, a transmissibilidade ou a intransmissibilidade dos caracteres adquiridos. As leis de Mendel. O sentido do fenómeno biológico. A diferenciação nos organismos biológicos. A morte. O processo da morte e sua relação com a diferenciação biológica. O carácter do determinismo biológico. Algumas aplicações práticas na criação de raças e na agricultura.

A Psicologia: A sensibilidade elementar, seu carácter de utilidade biológica — o prazer e a dor simples.

A atenção espontânea, seu interesse em relação à dor e ao prazer.

A memória elementar; método dos labirintos, por exemplo.

A inteligência elementar; método dos obstáculos, por exemplo. As tendências e os instintos, sua imutabilidade ou variabilidade. As pulsações psíquicas e as sensações. A sensação como elemento dum conjunto. Experiências demonstrativas do seu valor de relação com o conjunto psíquico: o contraste, a semelhança, a integração de sensações no espaço e no tempo.

A psicofísica e o seu valor.

Os reflexos — Luta e combinação de reflexos: a *inibição*. A consciência. A imaginação infantil e a actividade psíquica original que envolve. A atenção seleccionante e a percepção. O Juízo. O Raciocínio. O conceito como potencial psíquico.

O ideodinamismo. A associação dos estados psíquicos. As emoções: teoria psicofisiológica e teoria psicopsicológica de James.

Os sentimentos: o seu dinamismo psíquico, a parte da representação no sentimento. A mútua relação da representação e da sensibilidade na elaboração dos sentimentos intelectuais, os sentimentos de representação alógica — as paixões.

A amizade e o amor.

A sensibilidade intelectual, estética e científica. A imaginação artística e científica. A memória intelectual. A vontade, a integração das sínteses psíquicas, a personalidade, *o eu*.

A desintegração das sínteses, a análise psicológica feita por algumas doenças de personalidade. A reintegração terapêutica. A psicoterapia. A sugestão.

A continuidade e descontinuidade psicológicas: o subconsciente, sua influência nas criações intelectuais e seu notável papel na elaboração das paixões.

A indução, a dedução e a analogia nos estados psicológicos, suas relações, crescente predomínio da analogia com a complexidade dos fenómenos.

A experiência em psicologia.

A matéria do conhecimento e o valor do conhecimento da psicologia. O determinismo em psicologia.

A liberdade psicológica.

A Sociologia: As sociedades animais. A luta pela vida. A concorrência e o auxílio mútuo.

As sociedades humanas. A economia. A invenção, o trabalho e a riqueza. O liberalismo económico e a organização social da economia. O capital e a riqueza social. Conservantismo, reformismo e radicalismo económico.

A ideologia social: A sugestão e a imitação. A consciência social. Os imperativos sociais, o carácter da sua evolução. A tolerância e a intolerância. O ridículo. A justiça. Direitos e deveres.

A memória social: Artes, letras, ciências, costumes. O direito, seu carácter evolutivo. Conservantismo, radicalismo e reformismos políticos nas suas relações com a memória social. As unidades sociais. As nações. A sociedade das nações.

Os métodos da sociologia: A indução, dedução e analogia. A comparação histórica.

O determinismo económico e a sua relação com a ideologia social. O determinismo em sociologia. A liberdade sociológica.

A Actividade estética. A criação artística — a influência do meio, a imitação, a originalidade criadora. A evolução das artes: a descoberta progressiva do homem. A literatura: a lenda, a epopeia, o drama e o lirismo. O romance. Realismo e idealismo e a sua síntese. A arte como documentação da alma humana, sua contribuição para a história. A arte como experiência moral, viva, concreta e criadora; a piedade humana. A arte como expansão da sociabilidade: a sociedade universal e a emoção artística e sentimental da grande unidade social do todo. A arte e o poder da expressão. O amor da paisagem. O belo e o sublime.

A Actividade moral. A autonomia e a heteronomia da vontade. Moral heterónoma: a autoridade. A autoridade transcendente e imanente. A moral decreto de Deus, a moral da utilidade social, a moral naturalista. Moral autónoma: o formalismo do dever ou descobrimento em cada consciência do seu carácter social e permanente invenção moral para o crescimento da sociabilidade originária.

VII CLASSE

OS PROBLEMAS FILOSÓFICOS

O problema do conhecimento. Contribuição dos estudos anteriores para a resolução deste problema. A experiência científica, artística e moral; teoria geral da experiência: Teoria da indução e da dedução. A objectividade do conhecimento. O conhecimento *informação* do dado por formas apriorísticas: o formalismo. O conhecimento : actividade do espírito criando matéria e forma na adaptação à realidade.

O Simbolismo na ciência e na arte como consequência da sua expressão conceptual.

Os determinismos científicos, sua irreducibilidade ou sua resolução num único determinismo.

As matérias das diferentes ciências: sua irreducibilidade ou sua resolução num único determinismo.

As matérias das diferentes ciências: sua irreducibilidade ou sua resolução em arranjos duma delas. Relações da arte e da moral com as ciências, sob o ponto de vista das suas realidades.

O problema metafísico: Os irreducíveis científicos, seu valor realtivo com a arte e a moral para a compreensão da realidade. A analogia, seu valor de conhecimento e seu alcance para a apreensão da realidade. Monismo e Pluralismo: seus caracteres diferentes com o irreducível escolhido e generalizado. A liberdade metafísica. Pluralismo social, a comunicação, a tendência para a Unidade: o Universo.

O Problema moral. O real e o ideal. Os juízos de existência, os juízos de valor. O dever. A relação entre o valor moral e a realidade metafísica.

O amoralismo, o imoralismo, o moralismo do Universo. Realidade metafísica da liberdade moral. O postulado do acordo entre o valor e a existência. A sociedade dos espíritos. A religião como acordo da moral e da metafísica.

Leonardo Coimbra, «Esboço dum programa de filosofia para os liceus» in *A Águia*, 2ª série, XIII, 75-76 (Porto, Março-Abril, 1918), p 115-118, transcrição feita a partir de Álvaro Ribeiro, *Memórias de um Letrado II*, Lisboa, Guimarães Editores, 1979, p. 199-205 (que transcreve a partir da reprodução feita por Ângelo Ribeiro em *Iniciação Filosófica*, Lisboa, Livraria Férrin, 1919, p. 121-130).

DOC. 6

Decreto n.º 6 132 de 26 de Setembro 1919:

Filosofia Cursos Complementares VI e VII Classes de Ciências

Filosofia.— Esclarecimento dos aspectos vários do seu objecto e suas usuais divisões.

Psicologia. — Os fenómenos psíquicos. Métodos usados em Psicologia, seu valor relativo. Os fenómenos psíquicos e o sistema nervoso. Proporcionalidade entre a vida consciente e a actividade cerebral. A consciência e o inconsciente. Os estados de consciência e as suas características essenciais. Divisão dos fenómenos psíquicos, segundo o predomínio dessas características. A sensação como último elemento consciente dos estados psíquicos. O limiar da consciência, sua variabilidade. Lei de Weber corrigida por Fechner. Valor relativo desta lei. Modalidade e qualidade das sensações. Acção recíproca das sensações. A lei da relação. Memória elementar e atenção espontânea. Percepção sensível. A psico-física, seus limites.

Representação. — Representações implicadas e representações livres. Percepção e apercepção. Conservação das representações. A memória, condições que a determinam. A associação das representações, suas leis. Leis do esquecimento. As operações intelectuais e a atenção. Ideas individuais e ideas gerais. A linguagem e o pensamento. Razão e imaginação.

O prazer e a dor como os dois polos de toda a vida afectiva. Sentimentos elementares e sentimentos ideais. Tendências, inclinações e desejos. A representação no dinamismo da afectividade. Evolução dos sentimentos. Memória afectiva. O amor e a simpatia. O sentimento moral. O sentimento religioso. O sentimento intelectual, e sentimentos estéticos. A lei da relação na vida afectiva. A emoção e a paixão. Relação lógica a estabelecer entre o sentimento e a actividade fisiológica que lhe é concomitante. Teorias clássicas e teoria de James.

A actividade, movimento espontâneo, o movimento reflexo, o instinto, a volição, o hábito. Deliberação e resolução. A vontade como elemento primordial e dominante na vida psíquica. Reacção do querer sobre o conhecer e o sentir. Atenção voluntária. Reacção da vontade sobre si própria. Determinismo e indeterminismo. O problema da liberdade.

Unidade da vida psíquica, o eu, a personalidade. Temperamento e carácter.

Lógica. — Objecto e divisão da lógica.

Lógica formal. — Noções e termos. A classificação, a divisão, a definição. Proposições e juízos. Leis formais do pensamento; inferências imediatas e mediatas. A indução e a dedução. O silogismo e os seus mecanismos, os princípios porque se dirige, as regras a que obedece. O silogismo como tipo de raciocínio. A indução formal.

Lógica aplicada, — A sciencia, comum a toda ela. Divisão da sciencia segundo seu objecto. A formação da sciencia. Método em geral. Os processos nele constantes; análise e síntese.

Matemática, natureza do seu objecto. A demonstração matemática, sua especificidade. Os axiomas, e os postulados. Caracteres da definição matemática.

As sciencias da natureza, seu objecto. O problema geral destas sciencias. Os processos das sciencias da natureza. A observação e a experiência. Os métodos experimentais. As classificações, seu valor. As definições empíricas. Teoria e hipótese. As leis científicas, seu significado e valor. A indução e a dedução nas sciencias da natureza.

As sciencias do espírito, originalidade e complexidade da sua matéria. O método histórico.

A verdade possível e o erro. Sofismas formais e materiais.

Moral. — A consciência e o dever. Carácter da lei moral. Modos diversos de propor o problema ético. Os sistemas de moral. Responsabilidade e sanção. A moral e o direito. A moral e o direito. A moral e a religião.

A moral como sciencia normativa. Os deveres fundamentais.

História da filosofia.— O pensamento filosófico na Grécia, indicação das suas modalidades mais significativas. A filosofia medieval, seu carácter. O humanismo e a filosofia moderna. Escôrço dos sistemas dominantes na filosofia moderna.

Comentário, na aula, da leitura feita em casa, dos autores que para melhor esclarecimento das diversas doutrinas expostas, o professor entenda dever aconselhar. Devem ler-se alguns diálogos de Platão e o *Discurso do Método*.

C) PERÍODO DA DITADURA NACIONAL

DOC. 7

Decreto n.º 12:594 de 02/11/26:

Filosofia

Conceitos e divisões tradicionais de filosofia. Comparar com um esquema actual.

Psicologia.— Observações vulgares da relação psicofisiológica. Mostrar o plano de consciência em que tais factos podem passar-se para concluir pela distinção de fenómenos conscientes e inconscientes. Característica dos fenómenos chamados psíquicos. Distinção entre sensação, representação e percepção: enumerar e exemplificar.

Lógica.— Distinção entre objecto e método. Noção do que se chama sciencias do espírito e da natureza. Noções elementares de lógica formal aristotélica, como primeiro esôrço notável para uma sistematização abstracta, mas unicamente com interesse histórico.

História da Filosofia.— Exemplos típicos, acompanhados de comentário na aula, das épocas usualmente estabelecidas na história da filosofia.

Observações.— Seguir sempre a ordem analítica: real antes de formal; exposição, observação antes de sistematização. Procurar como objectivo máximo que o aluno possa, dando um exemplo, explicá-lo e interpretá-lo pelo que aprendeu.

Livros para o ensino

Um compêndio.

DOC. 8

Decreto n.º 16:362 de 14 de Janeiro, 1929:

Programa de filosofia

Classe VI

Noção de filosofia.

Psicologia.— Objecto da psicologia; carácter dos fenómenos psicológicos e asua relação com os fenómenos fisiológicos.

Sensações e imagens. Percepção.

Associação das ideas. Memória e imaginação.

Atenção. Abstracção e generalização.

Juízo e raciocínio.

O prazer e a dor. As emoções e as paixões. O instinto, o hábito e a vontade.

A consciência; inconsciência; personalidade.

Lógica.— Objecto da lógica.

Processos gerais do pensamento: Intuição, juízo e raciocínio. Dedução e indução. Análise e síntese.

Classificação das sciências.

Classe VII

Moral.— Seu objecto.

A consciência moral: sua natureza e valor.

Direitos e deveres. Responsabilidades.

A moral e a vida pessoal. Dignidade individual. Relações entre a moralidade pessoal e a vida pessoal.

A moral e a vida doméstica. A família.

A moral e a vida económica. Divisão do trabalho. A solidariedade.

A profissão. A questão social.

A moral e a vida política.

Metafísica.— Considerações gerais sobre a teoria do conhecimento. Os princípios da razão. O valor da sciencia. Idea da verdade. A matéria. A vida.

Instruções.— O ensino liceal da filosofia tem por fim coordenar em síntese gerais os conhecimentos adquiridos pelo aluno durante o currículo dos seus estudos, evitando a dispersão mental que poderia resultar da forçada divisão das disciplinas.

No ensino da filosofia deve o professor evitar todo o dogmatismo, levando os alunos ao conhecimento do estado real dos problemas e das razões que militam a favor ou contra as diferentes soluções. É claro que lhe fica a liberdade de deixar transparecer a sua opinião, mas sem pretensões a impô-la.

Não deve também o professor esquecer-se de que o seu ensino se dirige a cérebros juvenis e portanto ainda não completamente amadurecidos; deve esforçar-se por lhes tornar acessíveis as ideas filosóficas, evitando com cuidado as exposições demasiado áridas e abusos de abstracção. É preciso que elles compreendam bem o sentido dos termos filosóficos que empregam, pois de contrário podem ser levados a um verbalismo estéril. É preciso também que o professor não reduza o seu ensino a séries intermináveis de opiniões diversas, o que só poderia servir para desconcertar e desanimar os seus alunos.

Deve aproveitar todas as ocasiões que se lhe ofereçam de pôr os problemas filosóficos em contacto com os problemas reais da vida (problemas de carácter social, económico, moral, etc.) Deve levar os seus alunos a saber pôr bem uma questão e a discuti-la imparcialmente.

DOC. 9

Decreto n.º 18: 885 de 27 de Setembro 1930:

Filosofia

VI Classe

Idea geral da evolução do conceito de filosofia. Comparação entre sciencia e filosofia.

Psicologia

Objecto da psicologia, sua relação com a fisiologia e a física. Fenómenos conscientes, subconscientes e inconscientes. Ideia sumária sobre os métodos de psicologia, a introspecção e a extrospecção. Classificação geral dos fenómenos de consciência e sua justificação. Vida representativa ou intelectual: sensações; percepções; memória; associação de ideias; imaginação; atenção; abstracção e generalização, juízo e raciocínio. Vida afectiva: o prazer e a dor; as emoções; as inclinações e as paixões. A vida activa: o instinto, o hábito e a vontade.

VII classe

Lógica

Objecto e divisão da lógica e sua comparação com a psicologia e a gramática. As operações *lógicas* do espírito. A indução e a dedução. As inferências. O silogismo, definição e composição. O método; análise e síntese. As classificações das ciências (Comte e Wundt). Os métodos das ciências matemáticas, das ciências da natureza e das ciências morais.

Moral

Objecto da moral, sua relação com a psicologia e sociologia. Os direitos, os deveres e a responsabilidade. As grandes concepções da vida moral. A moral individual. A moral familiar e a moral social.

Metafísica

Generalidades sobre a teoria do conhecimento.

Observações

A filosofia tem no ensino secundário, como aliás em todos os graus de ensino, um papel sistematizador e crítico, constituindo o coroamento necessário de todo o sistema de cultura.

Por um lado tem por fim coordenar e dar um pouco de unidade e consistência ao edifício desarticulado e desconexo formado pelo conjunto das ciências particulares, reflectindo sobre os seus métodos e resultados; por outro temperar o espírito e o carácter dos que dentro em breve irão encontrar-se em presença do problema da existência no seu duplo aspecto pragmático e teleológico.

Os actuais programas, como os anteriores, envolvem sob a designação de filosofia várias doutrinas, como a lógica, a moral e a psicologia, que constituem já hoje ciências independentes e autónomas quer pelo seu objecto quer pelo seu método. No entanto não é inteiramente artificial esta disposição. Na verdade as ciências do espírito, pela sua natureza, apesar do seu carácter experimental e positivo, estão inteiramente impregnadas pela metafísica, tronco central da filosofia.

A primeira dificuldade grave que tem a vencer o professor desta disciplina resulta da má vontade dos alunos por que a reputam desprovida de todo o valor utilitário. O seu primeiro esforço deve portanto consistir em mostrar aos alunos como o objecto do ensino secundário e de todo o ensino em geral é antes formador do que informador, visando

mais a cultivar e a disciplinar a inteligência do que a enriquecê-la com conhecimentos de aplicação imediata, visto que as probabilidades de triunfo na vida dependem sobretudo do poder de adaptabilidade a circunstâncias novas num mundo essencialmente instável e diverso.

A segunda dificuldade provém do carácter abstracto e transcendente de alguns dos estudos que constituem esta disciplina e da sua nomenclatura desusada. É de certo modo uma linguagem nova que se lhes fala, sendo por isso indispensável uma adaptação prévia. As primeiras lições terão portanto por objecto realizar essa adaptação, constituindo uma espécie de introdução à filosofia.

A parte do programa «Evolução do conceito de filosofia» tem por fim preencher este objectivo, devendo ser tratada com especial cuidado, pois da forma como este assunto fôr exposto, do poder de sugestão que o professor conseguir incutir-lhe depende em grande parte o interesse futuro dos alunos por esta disciplina.

É preciso abandonar a idea preconcebida de que algumas destas noções são inacessíveis ao espírito dos alunos. As questões consideradas mais obscuras ou transcendentais são susceptíveis de ser assimiladas e de interessar os espíritos menos cultos e as inteligências mais elementares. Tudo depende da forma como essas noções são apresentadas.

Por outro lado o ensino da filosofia deve visar antes a criar o espírito filosófico, isto é, o espírito de curiosidade e de dúvida metódica, do que a sobrecarregar a inteligência com uma série interminável de factos, teorias ou sistemas filosóficos. É certo que os dois problemas podem considerar-se parcialmente solidários, mas é preciso não esquecer que, mesmo neste domínio, o excesso de erudição entorpece e embota a espontaneidade e originalidade do espírito, que é preciso proteger e respeitar, porque a filosofia é, acima de tudo, a liberdade do pensamento.

A exposição das teorias e hipóteses que acompanham o estudo dos factos deve fazer-se sempre com carácter crítico e com uma certa parcimónia para não transformar êste ensino num psitacismo estéril; todavia nas questões fundamentais deve fazer-se a descrição cuidadosa das principais doutrinas, porque a consideração dum problema nos múltiplos aspectos por que tem sido encarado, tem um grande valor educativo, desenvolvendo o espírito de análise, conduzindo não a um scepticismo negativo, mas à dúvida interrogativa e actuante.

O método expositivo por excelência da filosofia é o método dialéctico conhecido sob a designação de método socrático ou de redescoberta, que consiste, como é sabido, em levar os alunos a descobrir, por uma série de interrogatórios sãbiamente dirigidos, as questões que se lhes pretende ensinar. A técnica deste método reduz-se fundamentalmente a encaminhar os alunos a construir o que eles ignoram com elementos conhecidos.

Suponhamos que se deseja definir o objecto da psicologia. Começa-se por inquirir da classe o que entende por êste termo. Imagine-se que ela, mais ou menos orientada pelo critério filológico, acaba por afirmar que é a ciência da alma. Pergunta-se então o que se entende por alma, levando-os a concluir que segundo a concepção corrente, é um *ser*, uma *entidade*, uma existência transubstancial que não cai sob o domínio dos sentidos e portanto não pode ser objecto duma ciência positiva.

Da concepção de alma passa-se naturalmente para a de consciência; e do conhecimento de que a física, por exemplo, estuda os fenómenos físicos e as suas leis, conclui-se que a psicologia análogamente estuda os fenómenos e as leis da consciência. Investiga-se depois de modo análogo os caracteres dos fenómenos de consciência,

estabelecendo-se a distinção entre fenómenos conscientes, inconscientes e subconscientes, formulando então por uma forma mais geral ainda o objecto da psicologia. De forma semelhante pode-se proceder com o estudo de qualquer outro problema psicológico ou filosófico.

Êste método tem a vantagem de interessar extraordinariamente os alunos, despertando-lhes a emulação, mantendo a classe em actividade permanente, dando lugar a que os assuntos penetrem mais fundo na consciência, por fazerem a sua aparição, por assim dizer, de dentro para fora. Constitui ainda uma admirável ginástica para a inteligência, obrigando à reflexão e ao hábito de análise da própria consciência.

Na sua exposição o professor esforçar-se há por ser sugestivo e eloquente. Não quer isto dizer que só pode ser professor quem possua as raras qualidades de orador, mas unicamente que é preciso que o mestre sinta, viva e anime as suas lições. Por outro lado é necessário que se estabeleça um ambiente de simpatia e de familiaridade natural entre o mestre e os alunos. O ensino e o estudo da filosofia não devem reduzir-se a actos e pura inteligência: é preciso amar a verdade para compreendê-la e é indispensável senti-la e vivê-la para a comunicar.

São proscritas portanto absolutamente não só as lições recitadas, mas ainda os cursos ditados e as exposições muito lentas, que tornam a aula improdutiva e enfadonha.

Esforçar-se há também o professor por ser claro e metódico, fazendo uso permanente de sumários e só empregando termos de significação conhecida ou rigorosamente definidos.

Os exercícios escritos são preconizados sob a forma de pequenas dissertações e ligeiros comentários críticos ou interpretativos, devendo fazer-se também algumas leituras de trechos.

Livro para o estudo

Um compêndio, num volume, para as classes 6.^a e 7.^a.

DOC. 10

Decreto de 08 de Outubro, 1931

Filosofia

VI classe

Idea geral da evolução do conceito de filosofia.
Comparação entre ciência e filosofia.

Psicologia

Objecto da psicologia, sua relação com a fisiologia e a física. Fenómenos conscientes, subconscientes e inconscientes. Idea sumária sôbre os métodos de psicologia: a introspecção e a extropecção. Classificação geral dos fenómenos da

consciência e sua justificação. Noções elementares do sistema nervoso na medida suficiente para a compreensão dos fenómenos fisiológicos mais simples.

Vida representativa ou intelectual: sensações internas; alguns exemplos; enumeração das espécies de sensações externas e dos correspondentes órgãos dos sentidos; percepções e imagens; associação de ideias; memória: seu mecanismo fisiológico; imaginação; atenção: definição e espécies; abstracção e generalização; juízo e raciocínio.

Vida afectiva: o prazer e amor; as emoções; as inclinações e as paixões.

Vida activa: o instinto, o hábito e a vontade.

VII classe

Lógica

Objecto e divisão da lógica e sua comparação com a psicologia e a gramática. Idea e termo; compreensão e extensão das ideias. As operações lógicas do espírito. Classificação dos juízos, só quanto à compreensão, extensão e qualidade. A indução e a dedução; classificação das deduções em imediata e mediata, com exemplos. As inferências. O silogismo: definição. Elementos e sua definição. Elementos e sua nomenclatura. Exemplos de silogismo, todos na forma esquemática do raciocínio dedutivo, abstraindo de qualquer figuração ou variedade.

O método; análise e síntese. As classificações das sciencias (Comte e Wundt). Os métodos das ciências matemáticas, das ciências da natureza e das ciências morais.

Moral

Objecto da moral, sua relação com a psicologia e a sociologia. Os direitos, os deveres e a responsabilidade. As grandes concepções da vida moral: a moral da felicidade e a moral do dever (caracterização das respectivas concepções sem preocupação de alusões históricas). A moral individual: a dignidade pessoal e o respeito pelo corpo e o espírito. Virtudes capitais da dignidade: fôrça, prudência e temperança. A moral familiar: objectivo natural e imediato da sociedade familiar; os deveres dos pais para com os filhos, e recíprocos. A base jurídica e a base afectiva. Papel social da família. A moral social: a divisão do trabalho e a cooperação. O dever da actividade útil. Os deveres cívicos. Pátria e humanidade.

Metafísica

Generalidades sobre a teoria do conhecimento.

O valor da ciência e os critérios de verdade.

Observações

A filosofia tem no ensino secundário, como aliás em todos os graus de ensino, um papel sistematizador e crítico, constituindo o coroamento necessário de todo o sistema de cultura.

Por um lado tem por fim coordenar e dar um pouco de unidade e consistência ao edifício desarticulado e desconexo formado pelo conjunto das ciências particulares, reflectinso sobre os seus métodos e resultados; por outro, temperar o espírito e o carácter dos que dentro em breve irão encontrar-se em presença do problema da existência no seu duplo aspecto pragmático e teleológico.

Os actuais programas, como os anteriores, envolvem sob a designação de filosofia várias doutrinas, como a lógica, a moral e a psicologia, que constituem já hoje sciências independentes e autónomas quer pelo seu objecto quer pelo seu método. No entanto não é inteiramente artificial esta disposição. Na verdade as sciências do espírito, pela sua natureza, apesar do seu carácter experimental e positivo, estão inteiramente impregnadas pela metafísica, tronco central da filosofia.

A primeira dificuldade grave que tem a vencer o professor desta disciplina resulta da má vontade dos alunos por que a reputam desprovida de todo o valor utilitário. O seu primeiro esforço deve portanto consistir em mostrar aos alunos como o objecto do ensino secundário e de todo o ensino em geral é antes formador do que informador, visando mais a cultivar e a disciplinar a inteligência do que a enriquecê-la com conhecimentos de aplicação imediata, visto que as probabilidades de triunfo na vida dependem sobretudo do poder de adaptabilidade a circunstâncias novas num mundo essencialmente instável e diverso.

A segunda dificuldade provém do carácter abstracto e transcendente de alguns dos estudos que constituem esta disciplina e da sua nomenclatura desusada. É de certo modo uma linguagem nova que se lhes fala, sendo por isso indispensável uma adaptação prévia. As primeiras lições terão portanto por objecto realizar essa adaptação, constituindo uma espécie de introdução à filosofia.

A parte do programa «Evolução do conceito de filosofia» tem por fim preencher este objectivo, devendo ser tratada com especial cuidado, pois da forma como este assunto fôr exposto, do poder de sugestão que o professor conseguir incutir-lhe depende em grande parte o interesse futuro dos alunos por esta disciplina.

É preciso abandonar a idea preconcebida de que algumas destas noções são inacessíveis ao espírito dos alunos. As questões consideradas mais obscuras ou transcendentales são susceptíveis de ser assimiladas e de interessar os espíritos menos cultos e as inteligências mais elementares. Tudo depende da forma como essas noções são apresentadas.

Por outro lado o ensino da filosofia deve visar antes a criar o espírito filosófico, isto é, o espírito de curiosidade e de dúvida metódica, do que a sobrecarregar a inteligência com uma série interminável de factos, teorias ou sistemas filosóficos. É certo que os dois problemas podem considerar-se parcialmente solidários, mas é preciso não esquecer que, mesmo neste domínio, o excesso de erudição entorpece e embota a espontaneidade e originalidade do espírito, que é preciso proteger e respeitar, porque a filosofia é, acima de tudo, a liberdade do pensamento.

A exposição das teorias e hipóteses que acompanham o estudo dos factos deve fazer-se sempre com carácter crítico e com uma certa parcimónia para não transformar este ensino num psitacismo estéril; todavia nas questões fundamentais deve fazer-se a descrição cuidadosa das principais doutrinas, porque a consideração dum problema nos múltiplos aspectos por que tem sido encarado, tem um grande valor educativo, desenvolvendo o espírito de análise, conduzindo não a um scepticismo negativo, mas à dúvida interrogativa e actuante.

O método expositivo por excelência da filosofia é o método dialéctico conhecido sob a designação de método socrático ou de redescoberta, que consiste, como é sabido, em levar os alunos a descobrir, por uma série de interrogatórios sãbiamente dirigidos, as questões que se lhes pretende ensinar. A técnica deste método reduz-se fundamentalmente a encaminhar os alunos a construirem o que eles ignoram com elementos conhecidos.

Suponhamos que se deseja definir o objecto da psicologia. Começa-se por inquirir da classe o que entende por êste termo. Imagine-se que ela, mais ou menos orientada pelo critério filológico, acaba por afirmar que é a ciência da alma. Pergunta-se então o que se entende por alma, levando-os a concluir que segundo a concepção corrente, é um *ser*, uma *entidade*, uma existência transubstancial que não cai sob o domínio dos sentidos e portanto não pode ser objecto duma ciência positiva.

Da concepção de alma passa-se naturalmente para a de consciência; e do conhecimento de que a física, por exemplo, estuda os fenómenos físicos e as suas leis, conclui-se que a psicologia análogamente estuda os fenómenos e as leis da consciência. Investiga-se depois de modo análogo os caracteres dos fenómenos de consciência, estabelecendo-se a distinção entre fenómenos conscientes, inconscientes e subconscientes, formulando então por uma forma mais geral ainda o objecto da psicologia. De forma semelhante pode-se proceder com o estudo de qualquer outro problema psicológico ou filosófico.

Êste método tem a vantagem de interessar extraordinariamente os alunos, despertando-lhes a emulação, mantendo a classe em actividade permanente, dando lugar a que os assuntos penetrem amis fundo na consciência, por fazerem a sua aparição, por assim dizer, de dentro para fora. Constitui ainda uma admirável ginástica para a inteligência, obrigando à reflexão e ao hábito de análise da própria consciência.

Na sua exposição o professor esforçar-se há por ser sugestivo e eloquente. Não quer isto dizer que só pode ser professor quem possua as raras qualidades de orador, mas unicamente que é preciso que o mestre sinta, viva e anime as suas lições. Por outro lado é necessário que se estabeleça um ambiente de simpatia e de familiaridade natural entre o mestre e os alunos. O ensino e o estudo da filosofia não devem reduzir-se a actos e pura inteligência: é preciso amar a verdade para compreendê-la e é indispensável senti-la e vivê-la para a comunicar.

São proscritas portanto absolutamente não só as lições recitadas, mas ainda os cursos ditados e as exposições muito lentas, que tornam a aula improdutiva e enfadonha.

Esforçar-se há também o professor por ser claro e metódico, fazendo uso permanente de sumários e só empregando termos de significação conhecida ou rigorosamente definidos.

Os exercícios escritos são preconizados sob a forma de pequenas dissertações e ligeiros comentários críticos ou interpretativos, devendo fazer-se também algumas leituras de trechos.

Livro para o estudo

Um compêndio, num volume, para as classes 6ª e 7.ª

C) PERÍODO DO ESTADO NOVO

DOC. 11

Decreto n.º 24 526 de 06 de Outubro, 1934:

Filosofia 6ª classe

Idea geral de filosofia. Comparação entre ciência e filosofia.

Psicologia:

Objecto da psicologia. Os fenómenos psicológicos; sua comparação e relações com os fenómenos fisiológicos; acção dos primeiros sobre os segundos e dos segundos sobre os primeiros. A consciência; seus graus. Os métodos; a introspecção: vantagens e inconvenientes; a extropecção: a história, a literatura e a arte como auxiliares; a experimentação, os tests. Classificação geral dos fenómenos psíquicos em intelectuais, afectivos e activos; a unidade da vida psíquica, o eu.

Vida intelectual ou cognitiva. A sensação: sensações internas e externas. A percepção. A memória: suas operações e leis; tipos de memória. A associação das ideias: suas leis. A imaginação criadora; seus materiais e operações; formas da imaginação: inferior e superior. A atenção; sua importância na vida psíquica; espécies de atenção. A abstracção; suas vantagens. A generalização. A ideia. O juízo. O raciocínio. A razão; suas noções primeiras, seus princípios.

Vida afectiva: o prazer e a dor. As inclinações: pessoais, sociais e superiores. As emoções e as paixões.

Vida activa. O instinto; seus caracteres; referência à teoria evolucionista. O hábito; sua importância como factor de progresso. A vontade; seus caracteres; referência às teorias do livre arbítrio, fatalismo e determinismo. O carácter, a personalidade moral.

7ª classe

Lógica:

Objecto e divisão da lógica. Operações lógicas do espírito. A ideia e o termo; classificação das ideias quanto à compreensão e extensão e relação entre estas duas propriedades. O juízo e a proposição; classificação dos juízos quanto à compreensão e extensão. Raciocínio; dedução imediata: conversão simples e por limitação; dedução mediata: o silogismo: seus elementos e princípios (quanto à compreensão e extensão); o entimema. O paralogismo. A indução; o raciocínio analógico. O método: a análise e a síntese; seu objectivo e relações. A ciência; seus caracteres. As classificações das ciências: Comte e Wundt. Ideia muito sumária sobre os métodos e caracteres das ciências matemáticas, da natureza e do espírito.

Moral:

Objecto da moral. Divisão da moral. A consciência moral; seus graus. O dever; os deveres. O direito; os direitos. A responsabilidade; sua classificação; suas condições. A

moral individual; a dignidade pessoal. As virtudes capitais da dignidade: a prudência, a temperança e a coragem. A moral familiar. A moral social. A moral económica.

A moral pagã e a moral cristã: suas características. Referência a algumas tentativas no sentido duma moral científica.

Metafísica:

Noção de metafísica. Breve referência à crítica do conhecimento e aos seguintes sistemas: dogmatismo, cepticismo, idealismo, positivismo e pragmatismo. Breve referência às grandes explicações metafísicas: o panteísmo e o teísmo.

Observações

Dada a complexidade que esta disciplina reveste e a idade dos alunos, o ensino da filosofia deve ter um carácter muito elementar. Toda a teoria a que o programa se não refere deve ser posta de parte. Mais do que qualquer outra disciplina a filosofia deve ser mais formativa do que informativa. Nesta última parte deve ficar satisfeito o professor que consiga que os alunos obtenham uma nomenclatura bem consciente, como que balizas, pontos e partida para possíveis investigações futuras. São de aconselhar leituras curtas, especialmente sobre moral, tiradas de bons autores e interpretadas, tanto quanto possível, pelos alunos auxiliados pelo professor. A moral, a psicologia, na parte em que esta pode contribuir para desenvolver o espírito de interioridade, de auto-análise, deve ter um especial destaque no ensino da filosofia.

Livros para o ensino

Compêndio de filosofia, num volume, para as classes 6ª e 7.ª

DOC. 12

Decreto n.º 25 414 de 28 de Maio, 1935:

(Regista-se apenas uma alteração num dos conteúdos da Moral relativamente ao programa anterior de 1934).

Filosofia

6ª classe

Idea geral de filosofia. Comparação entre ciência e filosofia.

Psicologia:

Objecto da psicologia. Os fenómenos psicológicos; sua comparação e relações com os fenómenos fisiológicos; acção dos primeiros sobre os segundos e dos segundos sobre os primeiros. A consciência; seus graus. Os métodos; a introspecção: vantagens e inconvenientes; a extropecção: a história, a literatura e a arte como auxiliares; a experimentação, os tests. Classificação geral dos fenómenos psíquicos em intelectuais, afectivos e activos; a unidade da vida psíquica, o eu.

Vida intelectual ou cognitiva. A sensação: sensações internas e externas. A percepção. A memória: suas operações e leis; tipos de memória. A associação das ideias: suas leis. A imaginação criadora; seus materiais e operações; formas da imaginação:

inferior e superior. A atenção; sua importância na vida psíquica; espécies de atenção. A abstracção; suas vantagens. A generalização. A ideia. O juízo. O raciocínio. A razão; suas noções primeiras, seus princípios.

Vida afectiva: o prazer e a dor. As inclinações: pessoais, sociais e superiores. As emoções e as paixões.

Vida activa. O instinto; seus caracteres; referência à teoria evolucionista. O hábito; sua importância como factor de progresso. A vontade; seus caracteres; referência às teorias do livre arbítrio, fatalismo e determinismo. O carácter, a personalidade moral.

7ª classe

Lógica:

Objecto e divisão da lógica. Operações lógicas do espírito. A ideia e o termo; classificação das ideias quanto à compreensão e extensão e relação entre estas duas propriedades. O juízo e a proposição; classificação dos juízos quanto à compreensão e extensão. Raciocínio; dedução imediata: conversão simples e por limitação; dedução mediata: o silogismo: seus elementos e princípios (quanto à compreensão e extensão); o entimema. O paralogismo. A indução; o raciocínio analógico. O método: a análise e a síntese; seu objectivo e relações. A ciência; seus caracteres. As classificações das ciências: Comte e Wundt. Ideia muito sumária sobre os métodos e caracteres das ciências matemáticas, da natureza e do espírito.

Moral:

Objecto da moral. Divisão da moral. A consciência moral; seus graus. O dever. O direito. A responsabilidade; sua classificação; suas condições. A moral individual; a dignidade pessoal. As virtudes capitais da dignidade: a prudência, a temperança e a coragem. A moral familiar. A moral social. A moral económica.

A moral pagã e a moral cristã: suas características. Referência a algumas tentativas no sentido duma moral científica.

Metafísica:

Noção de metafísica. Breve referência à crítica do conhecimento e aos seguintes sistemas: dogmatismo, cepticismo, idealismo, positivismo e pragmatismo. Breve referência às grandes explicações metafísicas: o panteísmo e o teísmo.

Observações

Dada a complexidade que esta disciplina reveste e a idade dos alunos, o ensino da filosofia deve ter um carácter muito elementar. Toda a teoria a que o programa se não refere deve ser posta de parte. Mais do que qualquer outra disciplina a filosofia deve ser mais formativa do que informativa. Nesta última parte deve ficar satisfeito o professor que consiga que os alunos obtenham uma nomenclatura bem consciente, como que balizas, pontos e partida para possíveis investigações futuras. São de aconselhar leituras curtas, especialmente sobre moral, tiradas de bons autores e interpretadas, tanto quanto possível, pelos alunos auxiliados pelo professor. A moral, a psicologia, na parte em que

esta pode contribuir para desenvolver o espírito de interioridade, de auto-análise, deve ter um especial destaque no ensino da filosofia.

Livros para o ensino

Compêndio de filosofia, num volume, para as classes 6.^a e 7.^a

DOC. 13

Decreto-lei n.º 27 085 de 14 de Outubro de 1936:

Filosofia

A filosofia como ciência que se preocupa com as exigências mais profundas da razão humana. Objecto da filosofia e suas relações com as demais ciências. A psicologia como raiz das ciências filosóficas. Objecto da psicologia. Fenómenos psíquicos e fenómenos fisiológicos. A psicologia como ciência positiva. Noção de consciência. O problema do subconsciente e do inconsciente. Métodos em psicologia: observação e experiência; emprego e valor da introspecção e da extropecção. Classificação dos factos de consciência; fundamento, valor, características gerais de cada grupo. A unidade da vida psíquica: a personalidade; o temperamento e o carácter. A atenção: aspectos gerais; formas; natureza da atenção.

Vida cognitiva:

Sensações; atributos, classificação; as sensações e os órgãos dos sentidos; o conhecimento sensorial. Percepção: externa e interna. As imagens. Associação de ideias: formas, leis. Memória: operações. Imaginação criadora; formas de imaginação. Idea e sua natureza. Distinção entre idea e imagem. Inteligência, idea e suas espécies. Origem e valor objectivo das ideias. Abstracção e generalização. Os primeiros princípios. O juízo. Raciocínio: características; formas de raciocínio. A verdade. Estados de espírito em relação à verdade. O critério da verdade e da certeza. Breves noções sobre os vários processos ou métodos de se chegar à verdade no estudo das várias ciências. Valor objectivo do conhecimento racional.

Vida afectiva:

O prazer e a dor. Tendências: classificação, análise de algumas tendências. Emoções: sua natureza. As paixões. O valor da afectividade. Relações entre a vida afectiva e a vida intelectual.

Vida activa:

Actividade espontânea e actividade deliberada. Instinto; diferenças entre o instinto e a actividade inteligente. Hábito: aquisição; efeitos. Vontade: descrição do acto voluntário; o elemento voluntário da vida psíquica. A liberdade humana: sua demonstração.

A psicologia nas suas relações com alguns problemas filosóficos:

A origem e fundamento da obrigação moral: imanência e transcendência do dever. A moral como ciência. A economia política e a moral. A arte e a moral. A unidade psíquica e a alma humana. Sua natureza espiritual e indestrutível.

Unidade e transcendência da noção de ser. Natureza do tempo e do espaço. A constituição íntima da matéria. Características essenciais do ser vivo. Origem da vida e suas espécies. Deus: a sua existência e natureza. Relações do mundo e do homem com Deus.

Lógica:

Objecto e divisão da lógica. Lógica do conceito, do juízo e do raciocínio. Suas operações, classificação e formas mais importantes. Metodologia geral. Noção e valor do conhecimento científico. Métodos gerais das ciências matemáticas, das ciências da natureza e das ciências do espírito.

Observações

Para iniciar o estudo desta disciplina carece o aluno de conhecer bem a noção de filosofia e o âmbito desta ciência, para com a necessária nitidez poder nêle delimitar o objecto especial da psicologia. O programa de psicologia, embora sintético, é taxativo. Nenhum outro assunto, além do visado em cada uma das suas rubricas, deve ser versado. Mas, para que seja convenientemente executado, importa que a psicologia seja tratada como ciência que se ocupa de *realidades* e não como disciplina em que se ministram noções dificilmente inteligíveis, que o professor obriga a fixar.

Para isso devem ser muito simples as matérias iniciais e sem desenvolvimento descabido as questões sobre métodos e teorias psicológicas, que é impossível abranger nesta altura do curso: tais assuntos vêm no fim como coroamento do estudo analítico realizado sobre a actividade do espírito. As rubricas finais permitirão integrar os conhecimentos adquiridos numa complexidade mais vasta e diferenciada, mostrando-se como da psicologia se conseguem alcançar outros campos; pode afirmar-se até que, em muitos casos, a psicologia será o melhor ponto de partida, visto que se parte, afinal, do conhecimento do homem. É uma verdade que, apesar ou talvez por ter sido dita há muito tempo, nunca será demais repetir. Comparando a realidade desta observação aborda-se o estudo de alguns problemas de capital importância no campo das ciências filosóficas.

Os primeiros contactos dos alunos com tais matérias costumam provocar estranheza e por vezes desânimo; são por isso necessários especiais cuidados na iniciação do curso, e nenhuma ligação entre os conhecimentos dos alunos e estas matérias devem ser desprezadas; é de evidente utilidade o aproveitamento dos princípios de fisiologia do sistema nervoso, que devem ser conhecidos, e sobretudo a experiência pessoal dos mesmos alunos. Não será difícil mostrar aos educandos que o que vão estudar é qualquer coisa que existe, que lhes é inerente e de possível compreensão; a surpresa, nunca o desalento, deve surgir quando o desenrolar do curso mostrar que os problemas estão precisamente onde se julgava existirem factos simples.

Todas estas anotações indicam os processos de trabalho que devem pôr-se em prática na aula de filosofia. Assim, sob nenhum pretexto o curso será ditado, e as próprias notas ou apontamentos que os alunos tirem devem ser vigiados e corrigidos; bom seria que a lição, em vez de falada, fôsse *conversada*, nunca esquecendo o professor que a

terminologia a empregar não é só difícil por ser técnica, mas por ter o sentido alterado pelo uso vulgar. Nos interrogatórios e redacções ter-se-á presente que a perfeita expressão dos alunos nem sempre é sinal infalível de apreensão, antes chega a encobrir falta de conhecimento concreto; os exemplos, as aplicações, são por isso indispensáveis. A prática deste ensino deve ainda permitir que o aluno descubra ou o professor aponte o valor imediato dos conhecimentos que vão sendo adquiridos; o estudo de muitos fenómenos psíquicos não deve fornecer só um puro conhecimento, mas também uma reflexão moral: a imaginação, os sentimentos e paixões, os hábitos, a vontade, prestam-se, entre outros, à consecução desta finalidade. O aluno aprenderá assim a conhecer-se, e por isso mesmo a valorizar-se e melhorar-se.

Porque se condena o curso ditado e o puro recitativo da lição, outros processos de ensino há que utilizar; apenas se chama a atenção para dois: experiências simples e leituras comentadas. As experiências — emprêgo de testes, apresentações da psicomетria, por exemplo, necessitam especiais cuidados pedagógicos para que sejam úteis; as leituras comentadas, quer de textos filosóficos, quer de textos literários, têm a vantagem de colocar os alunos perante casos concretos e realidades profundas do pensamento, ao mesmo tempo que cultivam possibilidades críticas que neles possam existir. O compêndio deve conter, em apêndice, alguns desses trechos, sobretudo dos da primeira categoria.

O estudo da lógica formal e da metodologia deve limitar-se exactamente às rubricas do programa, evitando-se, por isso, quaisquer ampliações que possam impedir a formação de ideias claras e precisas no espírito dos alunos. Basta, pois, que a lógica do conceito se circunscreva ao conhecimento nitidamente compreensivo da terminologia a empregar, a do juízo ao reconhecimento prático e largamente exemplificado das proposições e suas variedades e a do raciocínio à notícia das formas de dedução, com especial referência à estrutura e regras do silogismo, assim como ao processo indutivo e ao raciocínio analógico.

O ensino desta parte do programa de filosofia deve ser essencialmente prático e tendente a mostrar como através da linguagem vulgar o pensamento lógico se deturpa, forçando-nos a atitudes mentais que a razão deve rejeitar.

Importa, pois, que o professor se esforce no sentido de demonstrar os erros que comumente se cometem quando se não analisa rigorosamente o significado exacto dos termos gerais, se postergam as regras que tornam válidos os juízos ou se raciocina com negligência, permitindo à lógica do sentimento intromissões que a razão condena. A lição nesta parte do programa deve por isso ser mais conversada e argumentada do que ditada, mais colhida da experiência pessoal dos alunos, embora expressa em dicção vulgar, que de mera recepção, pela memória, das palavras do mestre ou do autor do livro.

Livro para o ensino

Compêndio de filosofia.

DOC. 14

Decreto n.º 37 112 de 22 de Outubro, 1948:

Filosofia

6º ano

Ciência e filosofia: o conhecimento empírico, científico e filosófico. As grandes divisões da filosofia.

Psicologia

A Psicologia: objecto e método. A análise interior. Referência aos dados actuais da observação em psicologia: introspecção e extropecção.

O fisiológico e o psíquico. — Referência breve e esquemática ao sistema nervoso, para evidenciar a mútua dependência dos fenómenos fisiológicos e psíquicos. As consequências da secreção endócrina. A influência da idade e do sexo.

O factor social: a influência da profissão, do ambiente e da época; o indivíduo e a sociedade: a psicologia colectiva.

Os fenómenos psíquicos. — A corrente da consciência: selecção e síntese. A consciência espontânea e reflexiva. Graus de consciência; importância de cada um deles. A atenção, característica fundamental da vida consciente.

Vida psíquica. — Intelectual, afectiva e activa. Multiplicidade e unidade.

Vida intelectual. — As sensações e os sentidos. A imagem. A percepção externa como síntese mental. A sua modificação em função da experiência. Os erros de percepção, ilusões e alucinações. Associação: importância da associação na vida psíquica. A memória e as suas operações. Tipos de memória. A imaginação criadora: a criação artística e a invenção científica. A abstracção e a generalização. Intuição e raciocínio (o espírito de finura e o espírito geométrico). A ideia, o juízo e o raciocínio: sua génese. A razão como unificação do espírito. Tipos intelectuais: a inteligência específica e a geral. A linguagem e o pensamento; sinais emotivos e sensoriais. O desenho e a escrita. A ideia e a palavra. O valor simbólico da palavra. As suas vantagens e inconvenientes.

Vida afectiva. — O agradável e o desagradável; o prazer e dor. As tendências: as tendências individuais, sociais e ideais. O indivíduo e a multiplicidade das tendências. As tendências e a personalidade; recalque e sublimação das tendências. A génese das paixões. A importância do aspecto afectivo na vida do espírito.

Vida activa. — Actividade espontânea e os reflexos. O instinto e suas características. O hábito. A vontade como actividade plenamente consciente e como instrumento de unificação psíquica. Análise do acto voluntário. O poder de iniciativa e de inibição. A abulia e a impulsividade. A vontade e o carácter. A vontade e a personalidade.

O VALOR PRÁTICO DA PSICOLOGIA:

No conhecimento e aperfeiçoamento do indivíduo:

A personalidade como ideal de emancipação progressiva. — Autoconhecimento; autodomínio; autodirecção. As condições imprescindíveis para a formação e desenvolvimento da personalidade.

A vida interior. — Vantagens e dificuldades da auto-análise; reflexão e acção. Vantagens e inconvenientes do hábito. O prazer e a dor como estimulantes da acção. O valor moral do sofrimento. O valor da paixão.

No aperfeiçoamento das relações sociais:

A atitude para com os outros: a consciência da própria relatividade.

A sua importância:

- 1) Na escolha da profissão: a selecção e orientação profissional;
- 2) Na escola;
- 3) Na jurisprudência;
- 4) Na medicina;
- 5) Na publicidade.

7º Ano

Lógica

Objecto da lógica. Lógica, gramática e psicologia. Divisão da lógica.

Lógica formal. — A ideia e o termo; compreensão e extensão da ideia; ideia e definição. Os primeiros princípios. O juízo e a proposição; extensão e compreensão dos termos na proposição; quantidade e qualidade das proposições. O raciocínio ou inferência: dedução e indução; inferências imediatas; inferências mediatas; o silogismo; sua presença implícita no raciocínio humano; fundamento e estrutura do silogismo; exemplificação. Ideia basilar de logística.

Metodologia. — Natureza da ciência; espírito científico e espírito filosófico. O problema da classificação de ciências. Métodos gerais; a natureza das ciências e os métodos especiais que requerem. Métodos das ciências matemáticas: origem das matemáticas e carácter abstracto destas ciências; ponto de partida e fundamentos da demonstração; casos de emprego da indução em matemática. Ciências da natureza; sua divisão. Métodos das ciências físico-químicas: a observação; a hipótese; a experimentação. Métodos das ciências biológicas: dificuldades da observação e da experiência; emprego da analogia; o tipo; a classificação e os seus fundamentos. Métodos das ciências do espírito: carácter destas ciências; dificuldades do seu estudo quanto à prova e à demonstração. Métodos da psicologia (recapitulação). Métodos da história: matérias que ela utiliza; a crítica histórica e a possibilidade de erro e de incerteza; o facto histórico e o problema da sua importância e significado. Métodos da sociologia: objecto e origens desta ciência; o inquérito; relações entre a história e a sociologia.

TEORIA DO CONHECIMENTO:

O eu pensante e o objecto pensado. As atitudes idealista e realista: a revolução socrática; a ideia platónica e a concepção aristotélica do real; o platonismo de Santo agostinho e o aristotelismo de S. Tomás; o Cogito de Descartes; a crítica anticartesiana de Locke; o *esse est percipi* de Berkeley; o conceito de causalidade em Hume, a experiência e as formas a priori de Kant; a lei dos três estados de Comte. O intuicionismo de Bergson. O neotomismo. Os dados actuais.

O valor do conhecimento: dogmatismo e cepticismo. O critério da verdade. Ciência e verdade.

Ética

Objecto e carácter normativo; divisões.

Moral formal. — A consciência moral e o seu carácter imperativo perante o bem e o mal; imanência e transcendência do dever. A moral científica. A moral cristã. Justiça e caridade. O direito e os seus fundamentos.

Moral prática. — Moral individual; deveres para com o corpo e deveres para com o espírito. Moral doméstica; os fins da família e o problema da sua estabilidade; deveres familiares. Deveres profissionais; deveres de cooperação regional, nacional e internacional; deveres e direitos do Estado. Fundamentos morais da política e do direito.

Economia política. — Objecto e divisões principais; importância da moral na economia; importância da economia na moral; a questão social.

Estética

O artífice e o artista; arte utilitária e belas-artes, o belo. Arte amoral; arte com finalidade moral.

Metafísica

Objecto. Divisão da metafísica. *Ontologia*: o ser. *Cosmologia racional*: o espaço e o tempo segundo o senso comum; concepções modernas sobre o espaço e o tempo. A matéria. A vida. Caracteres do ser vivo. *Psicologia racional*: materialismo e espiritualismo; o composto humano; natureza e imortalidade da alma. *Teodiceia*: panteísmo; teísmo; existência de Deus; natureza de Deus; relações do Mundo e do homem com Deus.

Observações

Durou alguns anos o último programa, motivo por que houve oportunidade de conservar nele tudo quanto a experiência revelou de aproveitável e de lhe introduzir algumas modificações: acrescentos, supressões e transferências de matéria.

De uma maneira geral presidiu a ele o propósito de circunscrever, tanto quanto possível, a filosofia à psicologia. De facto, a psicologia desperta facilmente a curiosidade

e a atenção dos alunos, pois que, afinal de contas, em muitos dos seus capítulos é apenas o aprofundamento e a clarificação daquilo que cada um em si próprio observou, sem medir todavia a extensão e o significado. Não se pode, porém, torcer a realidade do problema, reduzindo-o simplesmente a um plano de conveniência pedagógica. Não nos parece que haja conveniência em forçar todo o programa a subordinar-se à psicologia. Fazemos apenas desta a introdução ao programa, dando-lhe todo o 6º ano, salientando ainda a vantagem que há em recorrer à experiência pessoal dos alunos, partindo dos casos da sua vida quotidiana, da História que eles conhecem, dos exemplos da literatura nacional, poesia, romance e teatro, provavelmente já lidos, dos provérbios, que são, em regra, maravilhosas sínteses de observação social, e daí, evitando muito do estudo esquemático abstracto e distante dos tratados de psicologia, chega-se afinal ao que ela fundamentalmente é: uma reflexão científica sobre a introspecção comum.

Quanto à rubrica que no programa vai com o nome de *Introdução*, parece-nos poder aconselhar que se oriente esse estudo em função da História, levando os alunos a assistir à génese da filosofia, até se constituir autonomamente ao lado das ciências particulares, dividindo-se nos seus grandes capítulos e colocando-se no seu lugar próprio na hierarquia do saber, que, passando por ela, vai das ciências particulares à teologia. Tudo isto deve ser feito de leve e apenas para tornar os problemas mais acessíveis e mais palpáveis aos alunos, deixando a parte de reflexão crítica para o 7º ano, quando se estudar a *Teoria do conhecimento*. Igualmente «as grandes divisões da filosofia» são nesta altura apenas apontadas, como balizas orientadoras dos principiantes, que terão mais oportunidades de aprofundar esses problemas, concluindo por si próprios, como consequência do estudo que tenham feito.

O programa anterior exigia que o compêndio contivesse extractos de filósofos e de outros autores que tenham interesse para as questões debatidas no curso. Essa familiarização com os textos é de facto necessária, quer em extractos no fim dos capítulos, quer inserindo-os no próprio capítulo, sempre que venha a propósito, como o prolongamento natural destes, esclarecendo-os e ampliando-os. Além de certas noções taxativas, que serão objecto de exame, o estudo da filosofia deve ser também uma introdução à vida intelectual e moral. Sendo a mais alta especulação da inteligência humana entregue a si própria, à qual verdadeiramente nada é alheio, pertence ao professor preparar por meio dela o ingresso dos alunos no âmago das preocupações espirituais, levando-os a procurá-las por si sós, tornando-as familiares a si mesmos. A exposição das matérias suscita referências a grandes filósofos, a outros altos espíritos e até por vezes a páginas de modestas publicações, na verdade valiosas para esclarecimento de muitas questões. Vale por isso a pena mandar vir da biblioteca do liceu os livros que o comentário ou a exposição do professor chamou a terreiro, atingindo assim porventura maior intensidade que qualquer leitura ou qualquer anotação fixada no compêndio. Seria também louvável que o professor guardasse das suas leituras as páginas ou ensaios que ilustrariam determinadas lições, ou que, pelo seu interesse autónomo, teriam sempre bom cabimento no começo ou no fim de uma aula. A título meramente exemplificativo, lembramos, entre muitos, alguns livros que podem ser preferidos para a leitura, no todo ou em parte: *O Homem, esse desconhecido* de Carrell, que, pela sua riqueza de informação, clara e acessível, em volta do homem e dos seus problemas, fica bem como introdução ao estudo da psicologia; *As Confissões*, de Santo Agostinho, testemunho da vida intelectual e moral de um espírito superior, que prendem igualmente qualquer leitor pelo interesse profundamente humano de tantas questões ali expostas e debatidas; *Pensamentos* de Pascal, sugestivos fragmentos de excepcional valor, que se podem ler no

volume português *Deus e o Homem*, de Pascal; *Fédon*, diálogo de Platão, que dará aos alunos uma ideia do que era o melhor pensamento e dialéctica dos gregos no grande século. Sobre o problema da alma vêm, por exemplo, a propósito as objecções pitagóricas e a resposta de Sócrates.

Podem aproveitar-se de Pedro Nunes, Garcia de Orta, Amato Lusitano, Duarte Pacheco ou D. João de Castro conceitos originais sobre orientação científica que as viagens e os descobrimentos originavam.

A grande corrente doutrinária do século XIX, o cientismo e metodologia das ciências da natureza, pode ver-se representada, quanto ao rigor e maravilhosa fecundidade do método experimental, na leitura de uma boa biografia de Pasteur, como o livro a *Vida de Pasteur*, de Valéry- Radot. A crítica ao cientismo da época, às suas causas e aos seus efeitos pode encontrar-se em a *Crise Moderna*, de Leonel Franca. Nos domínios da moral e do imperativo de consciência, há em português, por exemplo, em verso, *O Crime*, de Junqueiro, e, em prosa, alguns capítulos de *O Mandarim*, de Eça. Molière e Shakespeare (de que há traduções portuguesas) podem ser aproveitados para o estudo penetrante e vivo de alguns sentimentos e paixões.

Sobre estética, encontra-se em Ernesto Hello, por exemplo, muito de genial ao alcance da idade dos alunos. Temos dele em português o volumezinho *Cem Páginas*. Igualmente existem em português outras *Cem Páginas*, de Balme, interessantíssimas na análise dos graus de consciência e do valor da ciência histórica. A crítica do conhecimento, como introdução ao idealismo subjectivo de Kant, de tão largas consequências, está retratada, no ponto de vista negativo, na dialéctica ágil de Francisco Sanches, acessível em muitas páginas aos alunos. A crítica do positivismo, as reflexões gerais sobre a filosofia, desde Leibniz aos problemas do século XIX, a importância das ideias espiritualistas antigas e modernas, como prefácio às correntes filosóficas do nosso tempo, lêem-se com proveito nas *Tendências Gerais da Filosofia na Segunda Metade do Século XIX*, de Antero.

O problema de Deus aparece tratado, num ponto de vista compreensível para todos, no livro *Porque Jurei Crer em Deus*, de Mendes do Carmo.

Uma última consideração, e esta sobre a imparcialidade doutrinária. Devem fazer-se todos os esforços para esclarecer os problemas, expondo o pensamento de cada filósofo como se fosse o próprio autor que o fizesse; e, se o professor se julga no direito ou dever de concluir pela sua opinião ou convicção pessoal, convém usar de preferência, mas sem prisão, o método escolar — argumento contra, argumento pró e conclusão final —, sempre que se trate de problemas debatidos sobre os quais haja pontos de vista contraditórios, de modo que os alunos vejam no seu mestre um servo respeitável da verdade.

Livro para o ensino

Compêndio de filosofia para os 6.º e 7.º anos.

DOC. 15

Decreto n.º 39 807 de 07 de Setembro, 1954:

Filosofia

6ºano

INTRODUÇÃO

Objecto da Filosofia. A filosofia e as ciências. O conhecimento empírico, científico e filosófico.

As grandes divisões da filosofia.

Psicologia

Objecto da psicologia. Caracteres dos fenómenos psíquicos. As relações entre estes e os fenómenos fisiológicos (referência breve ao sistema nervoso) e sociais.

Método da psicologia. Análise interior. Referência aos dados actuais da observação em psicologia: introspecção e extropecção. Importância e aplicação dos testes.

A corrente da consciência: selecção e síntese. A consciência espontânea e reflexiva. Graus de consciência; importância de cada um deles.

A atenção, característica fundamental da vida consciente.

Multiplicidade e unidade da vida psíquica.

Classificação das funções da vida psíquica e seu fundamento.

Vida intelectual. — As sensações e os sentidos. A percepção externa como síntese mental. A sua modificação em função da experiência. Os erros de percepção, ilusões e alucinações. A imagem. Associação: importância da associação na vida psíquica. A memória e as suas operações. Tipos de memória. A imaginação criadora: a criação artística e a invenção científica. A abstracção e a generalização.

A ideia e o juízo e o raciocínio: sua génese. A razão e os seus princípios lógicos.

O raciocínio: suas espécies.

Tipos intelectuais: a inteligência específica e geral; o espírito de finura e o espírito geométrico.

Vida afectiva. — O agradável e o desagradável; o prazer e dor. As tendências: as tendências individuais, sociais e ideais. O indivíduo e a multiplicidade das tendências. As tendências e a personalidade; recalque e sublimação das tendências. O sentimento. O temperamento. A emoção e a paixão; classificação das paixões de harmonia com a das tendências. A génese das paixões. A importância do aspecto afectivo na vida do espírito.

Vida activa. — Actividade espontânea e os reflexos. O instinto e suas características. O hábito. A aquisição e os efeitos do hábito. Actividade voluntária. A natureza da vontade. A liberdade e o determinismo. A vontade e a personalidade.

O VALOR PRÁTICO DA PSICOLOGIA:

- 1) No conhecimento e aperfeiçoamento do indivíduo
- 2) No aperfeiçoamento das relações sociais.
- 3) Na escolha da profissão: a selecção e orientação profissional.
- 4) Na escola.

5) Nos fenómenos de massas: o testemunho, a publicidade.

7º Ano

Lógica

Objecto da lógica. Lógica, gramática e psicologia. Divisão da lógica.

Lógica formal. — A ideia e o termo; compreensão e extensão da ideia. Definição e classificação. O juízo e a proposição. Quantidade e qualidade das proposições; classificação das proposições.

As inferências e suas espécies. Inferências imediatas. Inferências mediatas: dedução e indução. Fundamento e estrutura do silogismo; exemplificação. A presença implícita do silogismo no raciocínio humano. O fundamento da indução. Falácias.

Metodologia. — Natureza da ciência; espírito científico e espírito filosófico. O problema da classificação de ciências. Métodos gerais; a natureza das ciências e os métodos especiais que requerem. Métodos das ciências matemáticas: origem das matemáticas e carácter abstracto destas ciências; ponto de partida e fundamentos da demonstração; materiais da demonstração; casos de emprego da indução em matemática. Ciências da natureza; sua divisão. Métodos das ciências físico-químicas: a observação; a hipótese; a experimentação. Métodos das ciências biológicas: dificuldades da observação e da experiência; emprego da analogia; o tipo; a classificação e os seus fundamentos. Métodos das ciências do espírito: carácter destas ciências; dificuldades do seu estudo quanto à prova e à demonstração. Métodos da história: matérias que ela utiliza; a crítica histórica e a possibilidade de erro e de incerteza; o facto histórico e o problema da sua importância e significado. Métodos da sociologia: objecto e origens desta ciência; o inquérito; relações entre a história e a sociologia.

TEORIA DO CONHECIMENTO:

Possibilidade do conhecimento; sua natureza; sua origem; seu valor e limites. A verdade; atitudes da inteligência perante a verdade. O critério da certeza.

Ética

Objecto e carácter normativo; divisões.

Moral formal. — A consciência moral; sua natureza e origem. A liberdade e a responsabilidade moral.

Determinação do conceito de Bem na moral científica e na moral cristã (o fim último do homem).

O direito e os seus fundamentos.

Moral prática. — Referência breve aos deveres do homem para com Deus, para consigo mesmo e para com a sociedade.

Estética

A essência do Belo. As Belas-Artes. A arte e a moral.

Metafísica

Objecto. Divisão da metafísica. *Ontologia*: o ser. *Cosmologia racional*: o espaço e o tempo segundo o senso comum; concepções modernas sobre o espaço e o tempo. A matéria. A vida. *Psicologia racional*: seu objecto. O princípio da vida. Natureza e atributos da alma: sua unidade, simplicidade, espiritualidade e imortalidade. *Teodiceia*: panteísmo; teísmo; existência de Deus; natureza de Deus; relações do Mundo e do homem com Deus.

Observações

Durou alguns anos o último programa, motivo por que houve oportunidade de conservar nele tudo quanto a experiência revelou de aproveitável e de lhe introduzir algumas modificações: acrescentos, supressões e transferências de matéria.

De uma maneira geral presidiu a ele o propósito de circunscrever, tanto quanto possível, a filosofia à psicologia. De facto, a psicologia desperta facilmente a curiosidade e a atenção dos alunos, pois que, afinal de contas, em muitos dos seus capítulos é apenas o aprofundamento e a clarificação daquilo que cada um em si próprio observou, sem medir todavia a extensão e o significado. Não se pode, porém, torcer a realidade do problema, reduzindo-o simplesmente a um plano de conveniência pedagógica. Não nos parece que haja conveniência em forçar todo o programa a subordinar-se à psicologia. Fazemos apenas desta a introdução ao programa, dando-lhe todo o 6º ano, salientando ainda a vantagem que há em recorrer à experiência pessoal dos alunos, partindo dos casos da sua vida quotidiana, da História que eles conhecem, dos exemplos da literatura nacional, poesia, romance e teatro, provavelmente já lidos, dos provérbios, que são, em regra, maravilhosas sínteses de observação social, e daí, evitando muito do estudo esquemático abstracto e distante dos tratados de psicologia, chega-se afinal ao que ela fundamentalmente é: uma reflexão científica sobre a introspecção comum.

Quanto à rubrica que no programa vai com o nome de *Introdução*, parece-nos poder aconselhar que se oriente esse estudo em função da História, levando os alunos a assistir à génese da filosofia, até se constituir autonomicamente ao lado das ciências particulares, dividindo-se nos seus grandes capítulos e colocando-se no seu lugar próprio na hierarquia do saber, que, passando por ela, vai das ciências particulares à teologia. Tudo isto deve ser feito de leve e apenas para tornar os problemas mais acessíveis e mais palpáveis aos alunos, deixando a parte de reflexão crítica para o 7º ano, quando se estudar a *Teoria do conhecimento*. Igualmente «as grandes divisões da filosofia» são nesta altura apenas apontadas, como balizas orientadoras dos principiantes, que terão mais oportunidades de aprofundar esses problemas, concluindo por si próprios, como consequência do estudo que tenham feito.

O programa anterior exigia que o compêndio contivesse extractos de filósofos e de outros autores que tenham interesse para as questões debatidas no curso. Essa familiarização com os textos é de facto necessária, quer em extractos no fim dos capítulos, quer inserindo-os no próprio capítulo, sempre que venha a propósito, como o prolongamento natural destes, esclarecendo-os e ampliando-os. Além de certas noções

taxativas, que serão objecto de exame, o estudo da filosofia deve ser também uma introdução à vida intelectual e moral. Sendo a mais alta especulação da inteligência humana entregue a si própria, à qual verdadeiramente nada é alheio, pertence ao professor preparar por meio dela o ingresso dos alunos no âmago das preocupações espirituais, levando-os a procurá-las por si sós, tornando-as familiares a si mesmos. A exposição das matérias suscita referências a grandes filósofos, a outros altos espíritos e até por vezes a páginas de modestas publicações, na verdade valiosas para esclarecimento de muitas questões. Vale por isso a pena mandar vir da biblioteca do liceu os livros que o comentário ou a exposição do professor chamou a terreiro, atingindo assim porventura maior intensidade que qualquer leitura ou qualquer anotação fixada no compêndio. Seria também louvável que o professor guardasse das suas leituras as páginas ou ensaios que ilustrariam determinadas lições, ou que, pelo seu interesse autónomo, teriam sempre bom cabimento no começo ou no fim de uma aula. A título meramente exemplificativo, lembramos, entre muitos, alguns livros que podem ser preferidos para a leitura, no todo ou em parte: *O Homem, esse desconhecido* de Carrell, que, pela sua riqueza de informação, clara e acessível, em volta do homem e dos seus problemas, fica bem como introdução ao estudo da psicologia; *As Confissões*, de Santo Agostinho, testemunho da vida intelectual e moral de um espírito superior, que prendem igualmente qualquer leitor pelo interesse profundamente humano de tantas questões ali expostas e debatidas; *Pensamentos* de Pascal, sugestivos fragmentos de excepcional valor, que se podem ler no volume português *Deus e o Homem*, de Pascal; *Fédon*, diálogo de Platão, que dará aos alunos uma ideia do que era o melhor pensamento e dialéctica dos gregos no grande século. Sobre o problema da alma vêm, por exemplo, a propósito as objecções pitagóricas e a resposta de Sócrates.

Podem aproveitar-se de Pedro Nunes, Garcia de Orta, Amato Lusitano, Duarte Pacheco ou D. João de Castro conceitos originais sobre orientação científica que as viagens e os descobrimentos originavam.

A grande corrente doutrinária do século XIX, o cientismo e metodologia das ciências da natureza, pode ver-se representada, quanto ao rigor e maravilhosa fecundidade do método experimental, na leitura de uma boa biografia de Pasteur, como o livro a *Vida de Pasteur*, de Valéry-Radot. A crítica ao cientismo da época, às suas causas e aos seus efeitos pode encontrar-se em a *Crise Moderna*, de Leonel Franca. Nos domínios da moral e do imperativo de consciência, há em português, por exemplo, em verso, *O Crime*, de Junqueiro, e, em prosa, alguns capítulos de *O Mandarim*, de Eça. Molière e Shakespeare (de que há traduções portuguesas) podem ser aproveitados para o estudo penetrante e vivo de alguns sentimentos e paixões.

Sobre estética, encontra-se em Ernesto Hello, por exemplo, muito de genial ao alcance da idade dos alunos. Temos dele em português o volumezinho *Cem Páginas*. Igualmente existem em português outras *Cem Páginas*, de Balmes, interessantíssimas na análise dos graus de consciência e do valor da ciência histórica. A crítica do conhecimento, como introdução ao idealismo subjectivo de Kant, de tão largas consequências, está retratada, no ponto de vista negativo, na dialéctica ágil de Francisco Sanches, acessível em muitas páginas aos alunos. A crítica do positivismo, as reflexões gerais sobre a filosofia, desde Leibniz aos problemas do século XIX, a importância das ideias espiritualistas antigas e modernas, como prefácio às correntes filosóficas do nosso tempo, lêem-se com proveito nas *Tendências Gerais da Filosofia na Segunda Metade do Século XIX*, de Antero.

O problema de Deus aparece tratado, num ponto de vista compreensível para todos, no livro *Porque Jurei Crer em Deus*, de Mendes do Carmo.

Uma última consideração, e esta sobre a imparcialidade doutrinária. Devem fazer-se todos os esforços para esclarecer os problemas, expondo o pensamento de cada filósofo como se fosse o próprio autor que o fizesse; e, se o professor se julga no direito ou dever de concluir pela sua opinião ou convicção pessoal, convém usar de preferência, mas sem prisão, o método escolar — argumento contra, argumento pró e conclusão final —, sempre que se trate de problemas debatidos sobre os quais haja pontos de vista contraditórios, de modo que os alunos vejam no seu mestre um servo respeitável da verdade.

Livro para o ensino

Compêndio de filosofia para os 6.º e 7.º anos.

Nota.— O compêndio deve respeitar a letra e o espírito do programa. Torna-se necessário, para tanto, que trate, com exclusão de quaisquer outros, de todos os assuntos no mesmo programa indicados, e de maneira simples, clara e ordenada, como convém a todo o trabalho de iniciação.

DOC. 16

ALTERAÇÕES NO PROGRAMA DE 1954 (1972)

PROGRAMA DA DISCIPLINA DE FILOSOFIA

4.º Ano (antigo 6.º Ano)

INTRODUÇÃO

Objecto da filosofia.

PSICOLOGIA

Objecto da Psicologia./Caracteres dos fenómenos psíquicos. As relações entre estes e os fenómenos fisiológicos (referência breve ao sistema nervoso) e sociais.

— Método da psicologia. Técnicas de observação e experimentação. Importância e aplicação dos testes.

— A corrente da consciência: selecção e síntese. Consciência espontânea e reflexiva. Graus de consciência; importância de cada um deles.

— A atenção, característica fundamental da vida consciente.

— Aspectos do psiquismo.

Aspecto cognitivo:

A percepção. A sua modificação em função da experiência. Os erros da percepção: ilusões e alucinações.

— A sensação. / A memória e as suas operações. Tipos de memória.

- Associação. / A imaginação. / A criação artística e a invenção científica.
- A abstracção e a generalização.
- O juízo e a ideia: sua génese. / A razão unificadora. / A intuição e o raciocínio.
- A inteligência prática e conceptual.

Aspecto afectivo:

- As tendências. / O agradável e o desagradável; o prazer e a dor.
- Sentimento, emoção e paixão: sua génese. / A importância da afectividade no psiquismo.

Aspecto volitivo

- Actividade espontânea e os reflexos. / O instinto. / O hábito. A aquisição e os efeitos do hábito. / Actividade voluntária: sua natureza.

Multiplicidade e unidade psíquica

- Génese e estrutura da personalidade.

O VALOR PRÁTICO DA PSICOLOGIA

- 1) No conhecimento e aperfeiçoamento do indivíduo;
- 2) No aperfeiçoamento das relações sociais.
- 3) Na escolha da profissão: a selecção e orientação profissional;
- 4) Na escola;
- 5) Nos fenómenos de massa: o testemunho, a publicidade.

5.º Ano (antigo 7.º Ano)

LÓGICA

- Objecto da lógica. / Lógica, Gramática e Psicologia. / Divisão da Lógica.

LÓGICA FORMAL

- A ideia e o termo; compreensão e extensão da ideia. Definição e classificação. / O juízo e a proposição; quantidade e qualidade das proposições.
- Fundamento do raciocínio: os princípios lógicos.
- As inferências e suas espécies. Inferências imediatas. Inferências mediatas: dedução e indução. / Estrutura do silogismo. / Falácias.

METODOLOGIA

- Métodos gerais. / A natureza das ciências e os métodos especiais que requerem. / Métodos das ciências matemáticas: origem das matemáticas e carácter destas ciências; ponto de partida e fundamento da demonstração; elementos de demonstração.

— Ciências da natureza. / Ciências físico-químicas: fases do método experimental e a formulação da lei. / Ciências biológicas: aplicação do método experimental à biologia; princípios da classificação.

— Ciências humanas: carácter destas ciências. / A história: o documento. / a reconstrução e a compreensão do facto histórico. / A sociologia: o facto social.

Modalidades do método experimental em sociologia. Relações entre a história e a sociologia.

— Natureza da Ciência. Relações da Ciência com a Filosofia.

TEORIA DO CONHECIMENTO

Possibilidade do conhecimento; sua natureza; sua origem; seu valor e limites.

— A verdade; atitudes da inteligência perante a verdade. O critério de certeza.

METAFÍSICA

— Problemas metafísicos.

Ontologia: O ser. / *Cosmologia racional*: concepções acerca do espaço e do tempo; a matéria; a vida. / *Psicologia racional*: materialismo e espiritualismo. O composto humano. Liberdade e determinismo. Natureza e atributos da alma. / *Teodiceia*: existência e natureza de Deus; relação do mundo e do homem com Deus.

ÉTICA

— Objecto e carácter normativo.

— *Moral formal*: A consciência moral; sua natureza e origem. A liberdade e a responsabilidade moral. Determinação do conceito de bem na moral científica e na moral cristã.

— O direito e os seus fundamentos.

ESTÉTICA

— A essência do Belo. Arte e comunicação.

INSTRUÇÕES COMPLEMENTARES

As alterações agora introduzidas no programa de Filosofia (1º e 2.º anos do curso complementar) não constituem um *novo* programa, cuja necessidade é premente e para o qual se vão, brevemente, realizar os estudos indispensáveis. Elas visam, principalmente, *simplificar* o programa, tornando mais favorável a acção docente e o trabalho dos alunos. Representam, deste modo, uma solução transitória, que se julgou preferível, no entanto, a deixar sem alteração um programa velho de dezoito anos, quando surgiu oportunidade para se proceder à sua revisão.

As modificações consistem em:

a) supressões; b) transferências de matéria; c) alteração na ordem das rubricas no programa.

Não se acrescentou qualquer nova rubrica, dado que era necessário atender aos manuais existentes e pelos quais estudam os alunos. Chama-se, desde já a atenção dos

professores no sentido de, ao executar o programa, constantemente prevenirem os alunos das alterações face ao manual no que respeita a matéria suprida ou deslocada.

ALTERAÇÕES AO PROGRAMA DE FILOSOFIA

4.º Ano (antigo 6.º Ano)

Reduziu-se a introdução à rubrica «Objecto da Filosofia». Na verdade, sendo o 4.º ano preenchido com a Psicologia, parece de aconselhar que a introdução à filosofia seja relativamente breve e, sobretudo, que se não insistam em aspectos que têm o seu lugar no 5º ano, quer a propósito da Metodologia quer em referência à Gnoseologia ou Metafísica. Importa, ao determinar qual o objecto da filosofia, que o aluno ganhe consciência dos grandes problemas que se põem ao espírito humano, mas de uma maneira sintética e não sistemática, de molde a despertar o gosto pela meditação desses mesmos problemas.

Quanto à Psicologia, pretendeu-se dar uma arrumação diferente a algumas matérias programadas, corrigindo (de acordo com a psicologia contemporânea) rubricas que hoje não se podem manter.

Como não era possível uma alteração de estruturas fez-se a concessão ao estudo dos factos psíquicos de acordo com o esquema tripartido, mas banuiu-se, por errado, o termo «vida» — substituindo-se por «aspecto».

Na primeira parte, a única alteração consistiu em substituir as rubricas sobre introspecção e extropecção por «técnicas de observação e experimentação».

Não é possível, ao abordar o método da psicologia, reduzi-lo à observação (subjectiva ou objectiva).

A rubrica «Multiplicidade e unidade da vida psíquica», que antecedia o estudo analítico dos factos psíquicos, foi deslocada para o final, como título da rubrica «génese e estrutura da personalidade» (que engloba rubricas deslocadas da afectividade e da vontade).

De um modo geral, mantêm-se as rubricas das antigas «vidas intelectual, afectiva e activa»: mas houve o propósito de deixar uma maior margem para o tratamento de cada uma delas mais de acordo com a iniciativa do professor. Assim, por exemplo, o facto de se encontrar agora a rubrica «Instinto» em vez de «O Instinto e as suas características» não significa que se devem omitir referências às características do instinto, como é óbvio.

Suprimiu-se, passando-se para a Lógica, a rubrica «Princípios lógicos», e para a Metafísica, a rubrica «Liberdade e determinismo».

Há alterações, importantes, na ordenação das matérias. Assim, a percepção terá de ser dada antes da sensação, a memória *antes* da imaginação, o juízo *antes* da ideia. A rubrica «A Imagem» (suprimida) terá naturalmente de ser integrada na «Imaginação».

É de aconselhar a preocupação constante do professor em colocar-se em face aos diferentes factos psíquicos, numa perspectiva genética, na medida em que essa atitude será a que melhor corresponde às necessidades culturais dos alunos, em plena fase adolescente.

Uma última nota em relação ao programa do 4.º ano. A introdução das rubricas «A intuição e o raciocínio» e «A inteligência prática e conceptual» não corresponde a uma exigência de matéria nova. Apenas se pretende uma arrumação diferente, de molde a poderem relacionar-se os dois tipos fundamentais de conhecimento e as duas formas de inteligência no momento pedagogicamente mais aconselhável para o fazer. Igualmente ao

falar-se de «génese e estrutura de personalidade» não há no fundo matéria nova: nesta rubrica caberá o temperamento, carácter, a importância das tendências na formação do «eu», sem esquecer, naturalmente, a interpretação psicanalítica e discutindo, então, a multiplicidade e unidade psíquica.

5.º Ano (antigo 7.º Ano)

No ano dedicado, propriamente, à filosofia, procedeu-se a uma alteração de ordem no programa que já era praticada por muitos professores. O estudo das diferentes disciplinas filosóficas será o seguinte: Lógica; Metodologia; Teoria do Conhecimento; Metafísica; Ética; Estética. Deste modo, a articulação entre a Gnoseologia e a Metafísica será facilitada.

LÓGICA

Introduz-se o estudo de «Os princípios lógicos», que se subordinam ao tema «Fundamento do raciocínio» (substituindo as rubricas «Fundamento do silogismo» e «Fundamento da indução»).

Uma palavra, necessária, para o tratamento da Lógica formal. Mais do que uma alteração do programa, é importante uma alteração de atitude. O aluno de Filosofia não pode desconhecer a lógica aristotélica, mas não deve ser obrigado a acompanhar tudo o que se afigura como exagero na sua construção. Assim, é indispensável conhecer a estrutura do silogismo, mas é absolutamente criticável o conhecimento da dedução dos modos de cada figura.

METODOLOGIA

Procurou-se, fundamentalmente, ordenação mais coerente com a marcha do ensino. Assim, o capítulo que era inicial («Natureza da Ciência») passa para o final, como síntese necessária do que se estudou. Suprime-se a rubrica «O problema da classificação das ciências», e dá-se nova forma às rubricas sobre os métodos das ciências da natureza e humanas (designação que se achou preferível a ciências do espírito). Essa forma nova implica, na generalidade, outros ângulos de visão dos problemas, mais de acordo com os conhecimentos actuais sobre as ciências.

TEORIA DO CONHECIMENTO

Não houve alterações.

METAFÍSICA

Na psicologia racional introduziu-se a rubrica «Liberdade e determinismo». Como na Metodologia, as alterações nas rubricas correspondem a visão mais actualizada perante os problemas.

ÉTICA

Suprimiu-se o capítulo «Moral prática». A experiência demonstrou que, tal como se encontrava, em nada favorecia a disciplina de Filosofia. De resto, não houve mais alterações.

ESTÉTICA

Suprimiu-se a rubrica «As Belas Artes» e modificou-se outra, «A arte e a moral», par «Arte e comunicação», parecendo mais actual o debate sobre este tema.

Ao proceder às alterações mencionadas, como já se acentuou, pensou-se que elas seriam úteis para o professor e o aluno de Filosofia. Em relação ao primeiro, pretendeu-se dar-lhe uma maior liberdade no tratamento do programa, tornando as suas rubricas menos analíticas. Tal liberdade, como é lógico, tem em contrapartida maior responsabilidade na construção das lições, que se desejam de *verdadeira* filosofia — pela interrogação constante, pela dúvida suscitada, pela ampla abertura às diversas correntes de pensamento.

A diminuição da extensão do programa (sobretudo no 4.º ano) poderá permitir que o professor fomente o trabalho dirigido entre os alunos, quer através de tarefas individuais quer utilizando as técnicas de grupo (se as conhecer e dominar bem). Não deve esquecer-se, também, que o acesso à filosofia só é possível através dos verdadeiros filósofos, pelo que levar os alunos ao salutar contacto com os textos autênticos dos pensadores é vivamente recomendado.

Transcrição feita a partir de Trindade Santos, in *Da Filosofia No Liceu*, Lisboa, Seara Nova, 1974, p. 267-275

ÍNDICE DE MATÉRIAS

- Acção, 15, 17, 13, 15, 21, 22, 23, 24, 27, 36, 41, 44, 47, 51, 52, 55, 57, 58, 62, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 71, 72, 73, 74, 75, 77, 79, 81, 95, 97, 98, 102, 104, 106, 121, 124, 130, 131, 139, 193, 195, 199, 201, 205, 206, 208, 211, 212, 214, 215, 216, 217, 221, 225, 242, 253, 280, 289, 290, 313, 321, 322, 329, 331, 337, 340, 391, 400, 402, 403, 416, 436, 459, 466, 476, 513, 523, 527, 529, 545, 546, 551, 556, 557, 585, 592, 596
educativa, 15, 22, 27, 41, 44, 57, 58, 64, 65, 66, 69, 73, 77, 79, 81, 95, 212, 214, 329, 476, 527, 545, 551, 556, 585
formativa, 17, 41, 208, 211, 215, 217, 225
pedagógica, 64, 67, 290
política, 21, 51, 64, 75, 102, 106, 193, 196, 400, 403
repressiva, 66, 523
- Aluno(s), 7, 8, 16, 17, 38, 41, 42, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 74, 75, 77, 79, 81, 84, 87, 94, 98, 103, 119, 122, 136, 149, 150, 152, 155, 159, 162, 164, 165, 166, 167, 169, 170, 178, 179, 183, 184, 185, 186, 187, 199, 200, 204, 205, 208, 209, 210, 215, 216, 218, 224, 226, 230, 232, 233, 239, 250, 255, 256, 258, 259, 260, 261, 262, 271, 272, 273, 277, 286, 288, 292, 293, 294, 296, 298, 300, 301, 302, 303, 304, 310, 311, 312, 317, 320, 328, 330, 331, 332, 333, 336, 353, 354, 357, 358, 360, 361, 362, 363, 366, 369, 399, 400, 402, 407, 411, 415, 420, 423, 437, 445, 446, 447, 448, 449, 450, 452, 454, 459, 465, 466, 476, 478, 479, 480, 481, 482, 491, 492, 494, 497, 500, 501, 507, 517, 518, 519, 520, 521, 523, 533, 534, 535, 536, 537, 538, 539, 546, 549, 550, 551, 552, 554, 559, 560, 561, 565, 577, 580, 581, 582, 588, 597
- Autoridade, 24, 36, 46, 47, 61, 62, 63, 70, 71, 79, 99, 100, 102, 104, 137, 161, 290, 381, 466, 537, 550, 557
argumento de, 206, 258
- Censura, 30, 65, 75, 90, 106, 130, 131, 132, 137, 138, 139, 140, 322, 522, 529, 545, 551, 563, 580, 590, 594
- Compêndios, 8, 32, 44, 45, 47, 48, 57, 131, 180, 228, 247, 251, 280, 281, 296, 311, 324, 389, 390, 400, 415, 416, 417, 418, 419, 443, 444, 445, 448, 450, 453, 464, 465, 466, 470, 471, 472, 475, 477, 484, 485, 486, 497, 506, 509, 510, 514, 515, 516, 517, 519, 521, 523, 528, 533, 537, 538, 541, 542, 552, 553, 558, 571, 572, 578, 579, 581, 583, 589, 591, 592, 596
- Corporativismo, 58, 463, 557, 566
corporativa, 36, 41, 57, 111, 211, 217, 226, 402, 463, 464, 496
- Cristianismo, 27, 221, 269, 454, 455, 458, 468
- Curriculum, 1, 2, 6, 7, 9, 29, 41, 62, 69, 108, 116, 117, 149, 151, 153, 154, 157, 158, 161, 162, 163, 164, 170, 172, 173, 174, 177, 179, 181, 189, 195, 209, 210, 212, 213, 217, 218, 223, 231, 232, 233, 240, 250, 262, 272, 276, 277, 281, 286, 315, 320, 387, 402, 417, 577, 586, 587, 595

Curso liceal, 74, 129, 168, 174, 194, 196, 197, 207, 208, 212, 218, 224, 230, 234, 276, 399, 402, 553, 554
 Curso complementar, 44, 158, 163, 164, 174, 177, 180, 184, 188, 189, 192, 194, 195, 196, 207, 213, 218, 224, 225, 229, 234, 249, 260, 292, 307, 315, 438, 452, 473
 Curso de Ciências, 170, 189, 194, 213, 229
 Curso de Letras, 170, 194, 213, 229, 587
 Curso geral, 163, 164, 192, 207, 213, 218, 224, 225, 229, 233, 234, 260, 262

Didáctica, 7, 9, 28, 86, 117, 137, 180, 181, 239, 240, 241, 255, 271, 273, 274, 292, 299, 302, 303, 335, 336, 350, 357, 358, 364, 387, 390, 398, 399, 400, 415, 416, 417, 418, 424, 425, 444, 448, 452, 459, 477, 481, 482, 487, 488, 489, 490, 498, 505, 507, 520, 521, 527, 528, 531, 533, 534, 537, 573, 574, 582, 589, 592, 593, 594, 595, 599

Disciplina escolar, 2, 84, 116, 153, 160, 218, 219, 239, 281, 357, 531, 533, 535, 595

Doutrinação, 24, 34, 72, 87, 94, 209, 275, 294, 299, 311, 416, 521, 563

Eclectismo, 6, 48, 129, 133, 141, 145, 189, 245, 247, 251, 266, 280, 323, 327, 352, 357, 360, 400, 422, 540, 541, 542

Educação moral, 13, 15, 17, 26, 30, 32, 41, 48, 59, 63, 68, 71, 73, 74, 76, 77, 84, 85, 208, 209, 210, 215, 217, 227, 231, 233, 275, 310, 418, 485, 487, 490, 492, 493, 496, 546, 553, 554, 555, 582, 586

Ensino da Filosofia, 5, 74, 126, 142, 145, 154, 167, 168, 180, 247, 265, 277, 279, 281, 286, 298, 302, 305, 317, 320, 321, 364, 434, 452, 475, 540, 543, 555, 567, 568, 577, 599

Ensino liceal, 4, 6, 8, 30, 32, 38, 41, 49, 59, 60, 61, 62, 70, 79, 85, 94, 117, 119, 141, 150, 153, 155, 174, 187, 194, 195, 207, 209, 210, 211, 213, 214, 215, 216, 217, 220, 223, 225, 226, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 240, 244, 248, 250, 263, 264, 265, 275, 277, 286, 312, 318, 321, 332, 334, 342, 389, 398, 433, 439, 475, 477, 485, 486, 487, 488, 491, 492, 494, 495, 496, 501, 518, 520, 545, 546, 553, 554, 556, 559, 561, 566, 570, 582, 588, 590

Ensino primário, 29, 44, 59, 67, 74, 81, 85, 90, 94, 98, 103, 111, 118, 184, 185, 259, 272, 485, 553, 554, 555, 556

Ensino secundário, 3, 7, 10, 24, 38, 41, 44, 57, 60, 67, 85, 86, 90, 94, 106, 116, 117, 118, 119, 121, 129, 142, 143, 144, 145, 149, 150, 151, 153, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 165, 169, 172, 173, 179, 180, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 192, 194, 196, 197, 198, 199, 200, 202, 203, 205, 216, 229, 247, 249, 258, 263, 264, 272, 278, 281, 288, 292, 295, 299, 300, 301, 305, 311, 318, 357, 367, 399, 420, 433, 439, 440, 441, 448, 449, 451, 547, 550, 556, 574, 587, 588, 599

Ensino universitário, 31, 134, 185, 248, 344, 529

Escola Nova, 211, 259, 274
 Escola Activa, 211, 230, 551, 552

Escolástica, 135, 147, 193, 219, 268, 343, 358, 359, 360, 366, 385, 387, 388, 425, 432, 449, 456, 457, 473, 475, 477, 484, 514, 517, 540, 557, 565, 590, 620
 aristotélico-escolástica, 399, 510, 517
 neo-escolástica, 367
 Espaço escolar, 16, 17, 21, 34, 57, 59, 61, 62, 69, 74, 75, 117, 171, 388, 416, 529, 537, 538, 586, 588, 596
 Espaço público, 11, 24, 49, 55, 56, 96, 102, 106, 107, 108, 244, 247, 255, 398, 431, 529, 565, 586, 589, 595, 599
 Espiritualismo, 18, 167, 187, 205, 206, 247, 251, 252, 253, 272, 278, 279, 323, 326, 332, 337, 343, 351, 396, 409, 420, 422, 425, 430, 431, 496, 541
 cristão, 18, 323, 496, 542
 eclectico, 187, 206, 332, 422
 Estudos Menores, 9, 117, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 136, 146, 151, 153, 155, 586

 Filosofia cristã, 19, 310, 360, 447, 456, 475, 483, 565
 Filosofia em Portugal, 54, 126, 130, 136, 147, 153, 154, 255, 291, 358, 420, 425, 451, 541, 550
 Filosofia escolar, 3, 148, 155, 541, 542, 583, 585, 586, 588, 589, 590, 598, 600
 Filosofia no(s) liceu(s), 5, 8, 181, 207, 240, 263, 273, 305, 306, 356, 368, 372, 421, 434, 491, 498, 500, 505, 567, 569, 573, 575, 582
 Formação moral, 15, 17, 42, 60, 74, 76, 77, 83, 169, 183, 184, 185, 186, 187, 199, 204, 206, 252, 300, 311, 318, 329, 331, 332, 384, 410, 465, 521, 528, 556, 588, 592, 593

 Ideologia, 15, 23, 24, 33, 40, 46, 54, 139, 177, 263, 279, 294, 585
 Ideológico, 17, 21, 23, 34, 43, 64, 103, 171, 281, 310, 319, 362, 387, 398, 457, 471, 489, 527, 537, 546, 563, 564, 585, 593
 Iluminismo, 126, 131, 133, 138, 147
 Instrução, 11, 21, 22, 25, 26, 28, 29, 30, 32, 41, 43, 47, 67, 71, 80, 83, 84, 86, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 96, 109, 112, 116, 117, 118, 119, 121, 124, 134, 142, 144, 146, 147, 149, 150, 154, 157, 159, 168, 169, 173, 177, 178, 179, 183, 184, 185, 186, 188, 190, 191, 193, 194, 209, 213, 215, 221, 223, 224, 225, 249, 253, 256, 265, 311, 312, 415, 435, 439, 441, 442, 443, 495, 547, 549, 554, 555, 585, 593

 Jesuítas, 116, 117, 123, 125, 126, 133, 135, 137, 140, 151, 207, 220, 222, 226, 303, 539, 588

 Kantiano, 89, 162, 426, 455, 575

 Liberalismo, 38, 96, 109, 111, 227, 386, 463, 564
 Liceu(s), 1, 3, 4, 22, 30, 32, 34, 37, 43, 51, 56, 57, 59, 60, 61, 62, 64, 70, 72, 74, 75, 78, 80, 81, 84, 85, 87, 94, 103, 104, 111, 112, 116, 144, 148, 150, 151, 154,

155, 157, 164, 168, 169, 171, 172, 178, 180, 184, 194, 195, 197, 209, 212, 215, 216, 223, 228, 229, 230, 231, 233, 246, 252, 256, 258, 262, 268, 269, 305, 311, 312, 317, 340, 341, 342, 343, 352, 369, 382, 399, 415, 420, 421, 422, 433, 434, 437, 440, 441, 452, 458, 462, 473, 475, 478, 485, 486, 491, 495, 498, 501, 502, 503, 505, 522, 523, 547, 549, 559, 561, 567, 571, 573, 574, 579, 582

Livro único, 4, 32, 166, 275, 279, 296, 415, 451, 452, 458, 472, 475, 477, 478, 482, 485, 486, 487, 490, 492, 494, 495, 502, 528, 539, 543, 545, 546, 547, 548, 549, 551, 552, 553, 554, 555, 557, 561, 592, 594

Manuais, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 13, 21, 41, 74, 97, 98, 148, 219, 231, 348, 388, 389, 407, 415, 418, 419, 420, 421, 422, 425, 434, 435, 436, 439, 443, 444, 448, 449, 450, 451, 452, 459, 472, 473, 476, 478, 503, 505, 508, 521, 527, 528, 529, 534, 535, 536, 537, 541, 542, 545, 546, 548, 553, 560, 565, 573, 574, 577, 583, 585, 590, 591, 592, 593, 596, 598

Materialismo, 48, 96, 133, 167, 204, 205, 253, 299, 316, 328, 337, 351, 396, 409, 431, 452, 493

Mocidade Portuguesa, 34, 41, 42, 63, 64, 65, 67, 81, 85, 105, 142, 227, 294

Nacionalismo, 15, 37, 39, 47, 48, 52, 54, 90, 102, 586

Pátria, 36, 41, 44, 51, 52, 53, 55, 59, 64, 67, 98, 99, 102, 103, 104, 105, 111, 149, 152, 198, 199, 202, 203, 208, 215, 231, 282, 308, 309, 310, 313, 317, 402, 447, 464, 554, 556

Pedagogia, 6, 13, 34, 44, 63, 72, 76, 110, 117, 130, 158, 191, 192, 194, 203, 211, 221, 239, 256, 257, 258, 260, 273, 303, 305, 340, 434, 514, 531, 582

 activa, 258, 303, 582

 dos jesuítas, 303, 305

Poder, 2, 4, 5, 8, 13, 15, 18, 21, 23, 24, 32, 34, 35, 38, 39, 45, 49, 56, 62, 64, 71, 72, 73, 74, 75, 78, 91, 94, 97, 105, 110, 112, 122, 130, 132, 137, 139, 142, 164, 180, 186, 187, 195, 211, 215, 222, 239, 242, 243, 245, 253, 263, 267, 288, 289, 291, 293, 295, 296, 298, 300, 301, 302, 304, 310, 322, 326, 328, 333, 336, 337, 342, 354, 357, 360, 364, 365, 369, 373, 382, 386, 387, 388, 390, 391, 401, 426, 429, 435, 439, 445, 450, 457, 466, 471, 472, 473, 489, 505, 512, 513, 529, 538, 539, 548, 549, 551, 559, 560, 561, 563, 564, 565, 578, 585, 596, 597

Político-ideológico, 23, 24, 32, 33, 34, 38, 43, 45, 104, 193, 212, 471, 527, 533, 593

Positivismo, 16, 17, 47, 48, 90, 93, 96, 155, 158, 167, 169, 172, 173, 177, 180, 189, 193, 194, 203, 221, 245, 247, 248, 249, 251, 253, 254, 255, 263, 266, 267, 272, 280, 314, 327, 351, 366, 369, 374, 376, 386, 430, 431, 543, 588

Professores, 1, 5, 6, 7, 8, 16, 29, 30, 31, 36, 41, 43, 46, 48, 57, 58, 61, 62, 70, 74, 81, 84, 94, 95, 102, 121, 122, 123, 124, 131, 142, 143, 144, 147, 150, 166, 169, 171, 186, 192, 197, 200, 215, 229, 262, 270, 277, 279, 292, 300, 312, 322, 331, 342, 368, 380, 399, 403, 406, 407, 413, 417, 423, 425, 434, 435, 439, 445, 448,

450, 459, 466, 471, 481, 485, 494, 500, 529, 534, 536, 538, 549, 550, 552, 558, 559, 572, 573, 577, 579, 582, 591, 599

Programas, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 17, 31, 33, 41, 47, 48, 57, 66, 69, 86, 90, 116, 117, 118, 119, 144, 145, 148, 161, 168, 178, 180, 181, 182, 184, 185, 186, 188, 189, 190, 191, 192, 194, 196, 197, 199, 202, 206, 207, 210, 219, 223, 227, 230, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 255, 263, 265, 267, 269, 271, 272, 274, 276, 278, 280, 281, 283, 284, 287, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 300, 302, 308, 309, 310, 311, 312, 313, 318, 319, 320, 321, 322, 323, 324, 325, 326, 329, 330, 331, 332, 333, 334, 335, 336, 337, 343, 344, 346, 348, 350, 351, 352, 353, 354, 355, 357, 359, 364, 369, 385, 388, 389, 391, 393, 394, 395, 396, 397, 402, 408, 410, 415, 417, 418, 419, 421, 422, 423, 424, 425, 429, 433, 434, 435, 436, 438, 439, 441, 442, 444, 447, 448, 450, 451, 452, 454, 458, 464, 466, 472, 473, 475, 478, 479, 481, 484, 485, 495, 498, 500, 501, 502, 503, 505, 509, 514, 515, 517, 518, 519, 527, 528, 529, 541, 545, 547, 548, 549, 550, 551, 552, 553, 556, 557, 558, 567, 569, 573, 585, 588, 590, 591, 594, 596, 598

Racionalismo, 48, 68, 93, 96, 131, 480, 482, 484, 492

Racionalista, 50, 96, 245, 570

Reforma do ensino liceal, 18, 24, 38, 60, 70, 81, 119, 207, 220, 223, 315, 462, 485, 500, 502, 528, 587

Reforma do ensino secundário, 4, 67, 85, 112, 154, 158, 161, 167, 169, 177, 179, 181, 191, 196, 229, 233, 244, 249, 252, 264, 266, 318, 334, 388, 389, 435, 439, 440, 475, 501

Tomismo, 90, 167, 171, 436, 542

neotomismo, 344, 347, 367, 394

ÍNDICE ONOMÁSTICO

- AFONSO, Martins, 111, 402
 ALMEIDA, Costa e, 419, 421, 422, 423, 424, 426, 429, 430, 431, 432, 433
 ALMEIDA, Moreira de, 477, 487, 488, 490
 ALMEIDA, Teodoro d', 126
 ALMEIDA, Vieira de, 20, 11, 88, 152, 253, 256, 274, 398, 399, 400, 505, 507, 509, 511, 515, 516, 517, 521, 522, 527, 528, 570, 575, 577, 583, 593, 598
 ALVES, Pedro M. S., 56
 AMEAL, João, 24, 37, 46, 47, 90, 105, 111
 ANDRADE, A. A. Banha de, 122, 128, 130, 131, 147
 ANTUNES, Manuel, 50, 51, 52, 55
 AQUINO, S. Tomás de, 24, 344, 387, 394, 449, 493, 539
 ARENDT, Hannah, 23, 45, 99, 103, 108, 112, 572, 597, 598
 ARESTA, Eugénio, 19, 100, 443, 444, 451, 452, 453, 456, 457, 458, 459, 460, 464, 470, 471, 477, 485, 486, 487, 491, 492, 494, 498, 499, 500, 501, 502, 503, 518, 519, 521, 542, 543, 557, 573
 ARISTÓTELES, 123, 127, 130, 131, 134, 135, 206, 251, 387, 535, 538, 539
 AZEVEDO, Cândido de, 65, 90

 BACON, 38, 520
 BAPTISTA, Maria Manuel, 49, 50
 BARATA-MOURA, José, 171, 576
 BARBOSA, António Soares, 146
 BARBOSA, Arnaldo Miranda Casimiro, 153, 503
 BARRETO, António, 95, 193

 BARROSO, João, 60, 61, 76, 104, 122, 144, 340
 BASTOS, Cristina, 60, 202
 BASTOS, Teixeira, 160
 BENTHAM, J., 245, 430, 431
 BERGSON, H., 249, 251, 252, 253, 254, 269, 328, 344, 394, 436, 437
 BOIRAC, É, 263, 280, 419, 420, 421, 445, 476
 BOMBARDA, Miguel, 171, 221, 247
 BOTELHO, Afonso, 50
 BOUTROUX, É., 204, 328
 BRAGA, Teófilo, 172, 280
 BRANCO, Camilo Castelo, 38
 BRITO, Gomes de, 122, 124
 BROTERO, Avelar, 146
 BRUNO, Sampaio, 50, 54, 154, 254

 CAEIRO, Gama, 149, 152, 153, 248
 CALAFATE, Pedro, 31, 56, 126, 127, 130, 133, 136, 138, 146, 147
 CAMÕES, 38, 317
 CARAÇA, Bento de Jesus, 31, 373
 CARMO, Mendes do, 18, 19, 367, 369, 372, 380, 381, 384
 CARREL, A., 18, 19, 366, 367, 369, 372, 373, 376, 380, 381, 384
 CARRILHO, M. M., 6, 129, 130, 131, 133, 145, 154, 160, 577
 CARVALHO, Agostinho de, 160
 CARVALHO, Joaquim de, 30, 128, 130, 131, 137, 138, 139, 140, 248, 264, 361, 431, 458, 539, 540, 564
 CARVALHO, Maria Manuela, 21, 71, 90, 439
 CARVALHO, Marques de, 196
 CARVALHO, Rómulo de, 29, 90, 91, 94, 97, 122, 123, 126, 127, 128, 130, 134, 135, 136, 143, 145, 146, 178, 179, 180, 182, 185, 256, 265, 539

- CASTRO, Abel de, 443, 465, 466, 467, 470, 471, 521
 CASTRO, Luciano de, 116
 CASULO, José Carlos, 421, 434
 CATROGA, Fernando, 109, 177, 263
 CENÁCULO, Frei Manuel do, 125
 CHERVEL, A., 116, 531
 CHEVALLARD, Y., 531
 COELHO, Adolfo, 85, 92, 115, 117, 134, 145, 148, 150, 151, 154, 159, 160, 161, 249, 252, 264, 266
 COELHO, Eduardo José, 16, 118, 169
 COIMBRA, Leonardo, 6, 54, 246, 253, 254, 255, 256, 265, 268, 269, 280, 435, 528, 598
 COMÊNIO, 413, 534, 536
 COMTE, A., 38, 170, 173, 245, 246, 248, 251, 252, 253, 269, 280, 283, 297, 317, 344, 394, 421, 511
 CORREIA, José de Almeida, 19, 462, 477, 485, 486, 487, 521
 COSTA, António da, 83
 COSTA, Bénard da, 55, 582
 COUSIN, V., 280, 323, 327, 328, 352, 357, 359
 CUNHA, Norberto, 31
 CUVILLIER, 519, 520, 521
- DEUSDADO, Ferreira, 126, 150, 158, 166, 167, 168, 358, 420, 422, 425, 540, 541, 549, 550
 DIONÍSIO, Sant' Anna, 6, 50, 305, 306, 368, 582
 DÓRIA, Sousa, 160, 604
 DUARTE, Manuel Dias, 147
 DURÃO, P., 373
- ENCARNAÇÃO, E. Tamagnini de Matos, 28, 119, 202
 EVANGELISTA, Domingos, 211
- FARINHA, Bento José Sousa, 122, 123, 130, 131, 142, 143
- FECHNER, 246, 253, 266, 327, 428
 FERREIRA, Alberto, 150, 173
 FERREIRA, Manuel, 150, 613
 FERREIRA, Silvestre, 141, 142, 541
 FERRIÈRE, A., 211
 FERRO, António, 65, 66, 280, 631
 FERRY, Jean-Marc, 45
 FEY, Eduardo, 5, 74, 131, 154, 160, 167, 172, 247, 433, 434, 582
 FILIPE, Cruz, 211
 FITAS, Augusto J. S., 254
 FOUCAULT, Michel, 68, 69, 74, 288, 597
 FOUILLÉE, A., 67, 203, 269
 FRANÇA, José-Augusto, 36, 40, 50, 66
 FRANCA, Leonel, 48, 367, 369
 FRANCO, Eduardo, 220, 221
- GADAMER, H. G., 562
 GAMA, Manuel, 50, 51
 GAMEIRO, Fernando, 75
 GARCIA, Emídio, 173
 GARCIA, Prudêncio, 125
 GARRETT, Almeida, 38, 317
 GENOVESI, A., 16, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 133, 141, 142, 145, 148, 540, 541, 542
 GIL, Fernando, 140, 368, 534, 582
 GIL, José, 62, 73
 GOETHE, 38, 317
 GOMES, Clemente Ferreira, 420, 421
 GOMES, Joaquim Ferreira, 31, 43, 121, 122, 123, 125, 127, 134, 138, 256, 257, 303
 GOMES, Pinharanda, 150, 158, 246, 254, 305, 420, 422, 425, 536, 538, 540, 541
 GRÁCIO, Rui, 27, 28, 111, 242, 397, 528, 553, 570, 578, 582
 GRÉCO, P., 359
 GUARDIOLA, Maria, 27, 554, 555, 557

- GUERRA, Maria Luísa, 20, 368, 471, 543, 579, 581, 582
- HABERMAS, Jünger, 45, 107
- HEGEL, 532, 608
- HEINÉCIO, 131
- HENRIQUES, Fernanda, 154
- HERCULANO, Alexandre, 38, 317, 437, 503, 559
- JANET, P., 204
- JESUS, Quirino de, 64
- JOLIVET, 219, 263, 281, 451, 477, 478, 479, 480, 481, 483, 484, 485, 486, 489, 492, 494, 543, 557, 565, 580
- JORGE, Ricardo, 118, 194, 196
- KANT, E., 158, 251, 252, 269, 344, 369, 385, 426, 455, 460, 462, 576, 577
- LAHR, C., 19, 441, 442, 443, 444, 445, 447, 448, 449, 450, 451, 456, 476, 477, 484, 485, 486, 565
- LALANDE, A., 352
- LAPA, Rodrigues, 31
- LE DANTEC, F., 246
- LE PLAY, 38
- LEÇA, Riba, 220, 223, 226, 228, 229, 388, 389
- LEIBNIZ, 21, 131, 352, 366, 369, 387, 580
- LEMONS, Álvaro de, 211
- LIMA, A. A. Pires de, 495, 496, 497, 498, 557
- LIMA, Adolfo, 211
- LIMA, Pires de, 17, 39, 70, 119, 148, 229, 230, 495, 496, 497, 498, 542, 557
- LIMA, Sílvio, 31
- LITTRÉ, 173, 248, 280
- LOCKE, J., 128, 136, 137, 269, 344, 394
- LOURENÇO, Eduardo, 9, 37, 46, 49, 50, 52, 54, 112, 139, 154, 528, 590
- LOURENÇO, M. S., 151, 368, 399, 523, 582
- MACEDO, Jorge de, 20, 528, 570, 574, 577, 578
- MADUREIRA, Augusto, 420, 421, 422
- MAGALHÃES, Alfredo, 16, 118, 179
- MAGALHÃES-VILHENA, Vasco de, 502, 522, 528, 583, 598
- MALPIQUE, Cruz, 503
- MANUEL, Passos, 3, 116, 144, 148, 312
- MARINHO, José, 31, 50, 568
- MARION, 204
- MARITAIN, J., 24, 449
- MARROCOS, Santos, 122, 123, 124, 142, 143, 144
- MARTINS, José Pedro, 16, 118, 177
- MARTINS, Maria Teresa E. Payan, 130, 132, 133, 136, 137
- MARTINS, Oliveira, 38
- MATOS, Sérgio Campos, 22, 200, 209
- MEDINA, João, 21, 22, 33, 64, 90, 101, 103, 105, 111, 280
- MILL, Stuart, 245, 248, 251, 252, 430, 431
- MONCADA, Cabral de, 138
- MÓNICA, Maria Filomena, 71, 91, 95, 193
- MONIZ, Jaime, 16, 74, 117, 144, 149, 157, 158, 159, 161, 163, 164, 165, 166, 167, 171, 179, 181, 233, 244, 263, 264, 280, 333, 436, 438, 480, 547, 548, 587
- MONTEIRO, Casais, 50, 52
- MONTEIRO, Pedro, 420, 421
- MORAIS, Hortêncio da Piedade, 19, 443, 444, 447
- MURATORI, 126

- MÚRIAS, Manuel, 498, 499
 MUSSOLINI, B., 21, 38, 64, 317, 380
- NEVES, Maria do Céu P., 253, 608
 NÓVOA, A., 57, 63, 91, 93, 95, 96, 121, 122, 123, 124, 130, 142, 143, 193, 211, 257, 275, 279, 293, 319, 554
- Ó, Jorge do, 65, 597
 OLVEIRA, Joaquim José de, 16, 118, 188
 ORTIGÃO, Ramalho, 92, 160
- PACHECO, Carneiro, 17, 63, 67, 72, 119, 207, 263, 435, 475
 PACHECO, Duarte, 40, 94, 369
 PACHECO, José Augusto, 7, 62, 181, 240
 PACHECO, Maria Cândida M. Pacheco, 254
 PAIS, Sidónio, 38, 182, 188, 265, 317
 PASCOAES, Teixeira de, 54, 25
 PIMENTA, Alfredo, 38, 90, 91, 317, 442
 PLANCHARD, É., 76, 613
 PLATÃO, 154, 251, 267, 268, 269, 366, 369, 436, 534
 PORTELA, Artur, 66
 POU CET, B., 282, 283, 284, 285, 286, 288, 289, 290, 291, 419, 426, 449, 450, 451, 521, 574
 PRAÇA, Lopes, 130, 131
 PROENÇA, Cândida, 36, 102, 105, 110, 157, 158, 161, 547, 548
 QUADROS, António, 21, 50, 51, 55
 QUEIRÓS, Eça de, 38, 227, 366
 QUENTAL, Antero de, 47, 109, 153, 194, 252, 263, 366, 369
 QUINTANILHA, Aurélio, 31
- RAMOS, Cordeiro, 17, 21, 25, 26, 32, 37, 47, 60, 64, 118, 196, 215, 294, 295, 317, 321, 594
 RAMOS, Rui, 96
 RAVAISSON, F., 253, 328, 615
 REAL, Miguel, 31
 REBELO, Pequito, 38, 317
 REBOUL, O., 13, 34, 294, 457, 537, 563
 REIS, António, 96, 109, 368
 REMÉDIOS, Mendes dos, 388, 420, 421, 422, 434, 435, 436, 437, 438, 439, 441, 443, 444, 445, 471, 473, 559, 560
 RIBEIRO, Álvaro, 49, 51, 53, 54, 56, 141, 257, 268, 269, 435
 RIBEIRO, Aquilino, 535, 620
 RIBEIRO, J. Bonifácio, 19, 477, 486, 487, 491, 492, 494, 502, 503, 515, 518, 519, 542, 543, 574, 579
 RICOEUR, P., 15, 535, 562
 RIVERA, J. C., 31
 RODRIGUES, Resina, 254, 582
- SALAZAR, Abel, 31
 SALAZAR, Oliveira, 21, 30, 31, 33, 35, 36, 38, 40, 59, 62, 64, 66, 71, 72, 73, 90, 91, 101, 102, 103, 105, 106, 110, 111, 112, 202, 222, 280, 293, 317, 435, 463, 464, 564
 SAMPAIO, Salvado, 90, 91
 SANTANA, Manuel Fernandes de, 171, 221, 247
 SANTOS, Alves dos, 256, 257, 420, 434
 SANTOS, Delfim, 264, 280, 390, 503
 SANTOS, Trindade, 5, 151, 263, 273, 280, 302, 311, 319, 334, 347, 348, 368, 403, 434, 435, 437, 476, 517, 558
 SARAIVA, Augusto, 491, 518, 542, 543
 SARDINHA, António, 38

SÉRGIO, António, 20, 50, 72, 193, 201, 203, 211, 255, 257, 520, 521, 528, 567, 568, 569, 570, 576, 577, 598

SERRÃO, Joel, 20, 50, 54, 65, 75, 91, 95, 152, 193, 254, 279, 293, 319, 342, 368, 528, 554, 570, 572, 573, 574, 577, 578, 579, 582, 583, 598

SILVA, Agostinho da, 31

SILVA, Craveiro da, 91, 171

SILVA, José da, 19, 6, 368, 477, 486, 487, 491, 492, 494, 502, 503, 515, 518, 519, 542, 543, 574, 579

SILVA, Lúcio Craveiro da, 91, 171

SILVA, Sebastião e, 399, 582

SIMÃO, Veiga, 119, 230, 403

SIMÕES, Breda, 49

SIMÕES, Gaspar, 50

SORTAIS, G., 219, 280, 437, 449, 475, 484, 559, 560, 561

SOUSA, Alves de, 424, 433

SOUSA, Antonino de, 20, 519, 520, 521, 528, 577, 583

SOUSA, Marnoco e, 171

SPENCER, H., 245, 248, 251, 252, 430, 431

TEIXEIRA, Braz, 248, 420

VACHEROT, 204

VALADARES, Manuel, 31

VALENTE, Francisco Pulido, 31

VALENTE, Vasco Pulido, 172, 177, 180, 252, 263

VASCONCELOS, Faria de, 76, 257, 340

VERNEY, Luís António, 126, 131, 132, 133

VIANA, Luís, 34, 64, 85, 86, 105

VIEIRA, Bracinha, 343

VIEIRA, Duque, 499, 501, 503, 566

VITORINO, Orlando, 50

WUNDT, 297, 327, 509